

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

SANDRA BOUCHARD

LE RENDEMENT EN LECTURE DES ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE DU

PRIMAIRE EN RELATION AVEC L'ENCADREMENT PARENTAL

LORS DES DEVOIRS ET LEÇONS ET LES

STYLES PARENTAUX

Août 1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Connaître les variables qui influencent le rendement en lecture de l'élève de premier cycle du primaire demeure un phénomène complexe étant donné les nombreux facteurs à considérer. Cette étude s'intéresse plus particulièrement à l'encadrement lors des devoirs et leçons ainsi qu'aux styles parentaux comme variables pouvant être en lien avec la réussite ou l'échec de l'élève en lecture. L'encadrement offert par les parents lors des devoirs et leçons demeure un thème encore méconnu vu l'ambiguïté des propos constatée chez bon nombre de chercheurs quant à l'efficacité de cette pratique parentale. En soi, les parents doivent créer un environnement à l'étude des plus favorable pour l'enfant. À cet effet, différents modèles d'encadrements sont abordés dans ce mémoire (Bloom, 1984; Hébert & Potvin, 1993; Sonna, 1992; Wallace & Walberg, 1991). De même, l'étude du rendement en lecture chez l'élève ne peut se faire sans l'exploration des styles parentaux. Afin de se référer à un cadre théorique plus spécifique en relation avec la problématique de la présente recherche, le modèle de Rousseau (1995) a été choisi. Suite à une recension d'écrits sur le sujet, deux questions de recherche sont formulées. La première question de recherche se formule comme suit: «Existe-t-il une relation entre le rendement en lecture de l'élève et l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons?». La deuxième question de recherche est formulée comme suit: «Existe-t-il une relation entre le rendement en lecture de l'élève et les styles parentaux?». À titre exploratoire, cette recherche tente également de vérifier si l'encadrement lors des devoirs et leçons ainsi que les styles parentaux peuvent

différer selon : les caractéristiques familiales (type de famille, revenu annuel familial, scolarité de la mère) et le sexe de l'élève. Enfin, notre dernière question exploratoire vérifie la cohérence entre l'attitude et le comportement éducatif du parent. L'encadrement lors des devoirs et leçons est mesuré à l'aide du questionnaire *L'Encadrement lors des Devoirs et des Leçons (EDL, 1994)*. Les styles parentaux sont mesurés grâce au questionnaire *Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE)* de Rousseau (1995). Le rendement en lecture de l'élève a pu être mesuré à l'aide du test *Baluchon voit un raton laveur* de Boulay et Pelletier (1986). L'échantillon se compose de 907 élèves de deuxième année du primaire et leurs parents répartis dans 29 écoles de la région Mauricie/Bois-Francs. Les analyses statistiques révèlent une faible relation entre le rendement en lecture de l'élève et l'encadrement que ce dernier reçoit de ses parents lors de ses devoirs et leçons. Par contre, on constate que les élèves en situation d'échec ont des parents qui présentent des attitudes et comportements beaucoup plus interventionnistes, et ont davantage tendance à instaurer une relation de dépendance avec leur enfant. D'autre part, les familles naturelles et celles dont le revenu annuel est élevé encadrent davantage leur enfant lors de la période des devoirs et leçons. Les familles à faible revenu ainsi que les mères moins scolarisées présentent des attitudes et comportements éducatifs qui sont plus interventionnistes avec un encadrement plus autoritaire. Enfin, les garçons sont légèrement plus encadrés lors des devoirs et leçons que les filles.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier: Contexte théorique.....	7
L'encadrement parental.....	8
Les parents, premiers et principaux éducateurs de leur enfant.....	8
Encadrement offert par les parents à la maison.....	11
Encadrement lors des devoirs et leçons.....	16
Les styles parentaux.....	26
Le style parental.....	26
Lien entre le style parental et le rendement scolaire de l'élève.....	35
Questions de recherche et questions exploratoires.....	38
Chapitre II: Méthode.....	41
Les Variables.....	42
Sujets.....	43
Instruments de mesure.....	45
Déroulement.....	54
Chapitre III: Résultats.....	56
Chapitre IV: Discussion.....	70
Conclusion.....	81
Références.....	85
Appendices	
Appendice A: Lettre de présentation du projet aux parents.....	93
Appendice B: L'encadrement lors des Devoirs et des Leçons (EDL).....	95
Appendice C: Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE).....	97
Appendice D: Renseignements généraux.....	100
Appendice E: Baluchon voit un raton laveur.....	102

Liste des tableaux

Tableau 1	Relation entre l'encadrement lors des devoirs et leçons, les styles parentaux et le rendement de l'élève au test de lecture (succès/échec).....	62
Tableau 2	Analyse de variance des résultats des caractéristiques familiales en relation avec l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons.....	64
Tableau 3	Analyse de variance entre le revenu familial et les styles parentaux.....	65
Tableau 4	Analyse de variance entre la scolarité de la mère et les styles parentaux.....	66

Remerciements

L'auteure désire exprimer toute sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Pierre Potvin, Ph. D., professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa disponibilité, son support et l'encadrement fourni tout au long de la production de ce mémoire.

Des remerciements sont également adressés aux assistantes de recherche Isabelle Henry, Chantale Lemieux et Ingrid Marichal qui ont contribué par leur implication personnelle à la réussite de cette recherche qui fait partie d'une étude longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début du primaire* subventionnée par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Enfin, nous tenons à remercier les parents et élèves des différentes écoles qui ont eu l'amabilité de prendre de leur temps pour participer à notre expérimentation. Précisons également la collaboration précieuse des directions d'écoles ainsi que du personnel enseignant.

Introduction

L'importance de s'intéresser au rendement en lecture de l'élève de deuxième année du primaire découle d'un besoin de vérifier si l'encadrement parental lors des devoirs et leçons ainsi que les styles parentaux peuvent favoriser ou non la réussite en lecture de l'enfant. Une étude menée par le ministère de l'Éducation du Québec (1985) a clairement démontré que, depuis la dernière décennie, il y a une augmentation significative des élèves éprouvant des troubles d'apprentissage.

Lors de son étude, Forest (1974) a remarqué que ces difficultés chez les enfants du primaire s'installent entre la première et la troisième année. Selon Féger (1988), il existe un lien entre le rendement scolaire et les difficultés que vivent les enfants dans leur milieu familial. Le type de relation qu'établissent les parents avec leurs enfants semble déterminant pour le développement du potentiel scolaire (Godefroid, 1987).

À cet effet, Nebor (1986) rapporte que la lecture est probablement la matière la plus importante que l'enfant doit maîtriser parce que, sans cela, il n'y a pas de fondation solide. Les parents qui portent un intérêt pour la lecture de magazines ou de volumes augmentent leur chance d'avoir un enfant qui s'intéresse davantage à la lecture. Cependant, le succès en éducation ne réside pas seulement dans le fait de savoir comment lire, mais bien de lire avec une habileté suffisante. De même, il demeure essentiel de vérifier ce que l'enfant lit, et, par surcroît, retient de sa lecture.

L'enfant qui commence tôt son apprentissage en lecture a plus de chances d'être meilleur en compréhension de textes tout en ayant la possibilité d'accroître sa conscience linguistique. On suppose même que ce bon lecteur aurait besoin de moins de temps pour effectuer ses devoirs de lecture et d'écriture (Boisclair, Hethrington & Desbiens, 1994).

Une étude plus récente effectuée en 1991 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1994) a révélé que les élèves québécois du primaire obtiennent une moyenne de 68% en lecture. Ces résultats, mis en comparaisons avec ceux obtenus par de jeunes Français ont pu démontrer quand ce qui concerne cette matière, aucune différence n'est constatée, voire même, ces deux groupes d'élèves ont obtenu des résultats semblables en lecture. Ainsi, ces résultats montrent la difficulté pour ces jeunes à bien maîtriser cette matière. Cette étude permet de constater que les troubles d'apprentissage remarqués auparavant n'ont guère diminué avec le temps.

On peut supposer que les parents doivent prendre une part active en ce qui concerne la réussite scolaire, plus particulièrement la réussite en lecture de leur enfant. Dans leur rôle d'éducateurs, on leur propose d'offrir à leur enfant un encadrement adéquat permettant de faciliter l'apprentissage scolaire de ce dernier. À cet effet, quelques chercheurs ont érigé des modèles auxquels s'appliquent certaines conditions pour un encadrement de qualité lors de la période des devoirs

et leçons (Bloom, 1964; Hébert & Potvin, 1993; Sonna, 1992; Wallace & Walberg, 1991). De cette manière, les parents ont la possibilité d'offrir un environnement pour l'étude dit favorable en se basant sur des modèles créés à leur intention.

Toutefois, l'encadrement des parents lors des devoirs et leçons constitue un point qui sera à éclaircir lors de cette recherche. Encore aujourd'hui, il existe beaucoup d'ambiguïté dans les écrits à savoir si l'encadrement lors des devoirs et leçons procure des effets bénéfiques ou néfastes dans le processus de réussite scolaire. Certains chercheurs estiment qu'on ne peut envisager la réussite scolaire sans l'encadrement parental (CEQ, 1991a; Cotton, 1988) tandis que, pour d'autres, il est clair que l'encadrement peut, pour certains enfants nuire à leur réussite (Epstein, 1988; Seginer, Cohen & Zukerman, 1988). Fait intéressant, certains chercheurs s'accordent à dire que les élèves qui présentent des difficultés scolaires reçoivent plus d'encadrement de la part de leur parent que les élèves qui ne présentent pas de difficultés scolaires (Chen & Stevenson, 1989; Dauber & Epstein, 1989). On peut donc constater que l'encadrement parental soulève nombreux questionnements, surtout à savoir s'il y a variation de l'encadrement lors des devoirs et leçons selon; la culture, le revenu socio-économique, la scolarisation des parents et le type de famille (Bolduc, 1993; Borus & Carpenter, 1984; Brown, Grubb, Wicker & O'Tuel, 1985; CEQ, 1991b; Chen & Stevenson, 1989; Crespo, 1988; Dauber & Epstein, 1989; Lalonde & Grunberg, 1988; Montmarquette et al., 1989; Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1992; Walberg,

Paschal & Weinstein, 1985).

Dans le cadre de cette recherche, nous allons donc explorer les principaux effets de l'encadrement parental lors des devoirs et leçons. Toutefois, nous allons également porter notre attention sur les styles parentaux et sur les recherches réalisées à partir de cette variable. Plus particulièrement, notre attention se porte vers les travaux de Baumrind (1967, 1971, 1973, 1978, 1987, 1991) et Rousseau (1995).

Cette recherche tente principalement d'établir des liens entre le rendement en lecture de l'élève (succès/échec) et, l'encadrement lors des devoirs et leçons et les styles parentaux. Cela devrait permettre de savoir si des efforts doivent être faits afin de promouvoir davantage sur la nécessité d'encadrer l'élève lors des devoirs. Également, on pourra vérifier si certain attitudes et comportements éducatifs sont favorables à la réussite chez les élèves de niveau primaire.

La prochaine section aborde les deux éléments constitutifs de la recherche soit: l'encadrement lors des devoirs et leçons et les styles parentaux. À l'aide de recherches sur le sujet, nous allons dresser un portrait précis de ces deux variables.

Suivant le contexte théorique, c'est la section intitulée méthode qui sera abordée plus en profondeur: on y présente les sujets, les instruments de mesure

et le déroulement de l'expérimentation. Suivra ensuite le chapitre traitant des résultats avec la présentation des analyses statistiques utilisées ainsi que les différents résultats obtenus.

Enfin, le chapitre de la discussion permettra d'établir des liens entre cette recherche et les autres mentionnées antérieurement dans la recension d'écrits, et ce, à partir des résultats obtenus. Finalement, une conclusion résume l'ensemble de ce mémoire et ses aspects les plus marquants. De même, des recommandations et orientations pratiques sont élaborées.

Chapitre premier

Contexte théorique

L'encadrement parental

Afin d'étudier l'encadrement parental lors des devoirs et leçons en relation possible avec le phénomène de réussite ou d'échec en lecture chez l'élève de niveau élémentaire, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de clarifier cette notion. Une compréhension suffisamment adéquate de l'encadrement parental permettra ainsi de pouvoir établir ultérieurement des liens entre cette variable et le rendement de l'élève en lecture.

Les parents: premiers et principaux éducateurs de leur enfant

Les recherches concernant l'influence du système familial par rapport aux différentes sphères de la vie de l'enfant abondent. Nombreux sont les chercheurs qui ont réalisé au fil des ans que les parents sont les premiers et principaux éducateurs de leur enfant (Bloom, 1984; Cooper, 1989; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum & Aubey, 1986; Miller & Kelley, 1991), notamment en ce qui concerne la réussite scolaire (Bouchard, 1991). En fait, les chercheurs sont plus que jamais soucieux d'obtenir la collaboration des parents afin d'approfondir et d'améliorer les connaissances sur le fonctionnement du système familial.

Dans le but de mieux percevoir le rôle actif que les parents peuvent jouer dans l'éducation de leur enfant, il nous apparaît utile, en premier lieu, de revoir

brièvement les changements progressifs produits au cours des quarante dernières années en ce qui a trait à la conception que l'on se faisait de la famille et de ce fait du rôle que l'on attribuait aux parents.

Il ne s'agit pas ici de faire un retour exhaustif sur la majorité des recherches sur le sujet, mais plutôt d'effectuer un bref survol afin de prendre conscience du fait qu'au cours de l'évolution, les parents se sont vu attribuer un rôle d'éducateur essentiel pour le bon développement cognitif, social et scolaire de leur enfant.

Tout d'abord, la représentation du système familial et le rôle que chacun des membres doit exercer ont subi certains changements au cours des dernières années. Dans les années cinquante, le terme "famille" englobe tous les proches habitant sous le même toit ou à proximité du noyau familial. Fréquemment, ces familles regroupent des individus de plus de deux générations. De façon générale, ces familles ont le mérite d'avoir su instaurer de véritables réseaux d'entraide permettant d'élargir et de répondre à l'ensemble des services et ressources de chacun des membres (Bouchard, 1985). En fait, un peu tout le monde à cette époque veille à l'éducation des enfants.

Dès les années soixante et soixante-dix, les différents membres s'affichant dans une famille durent s'adapter aux nombreux chambardements de l'ère nouvelle prônant et encourageant la liberté. L'entrée massive des femmes sur le marché du travail, la perte du pouvoir par l'Église, le nombre de plus en plus accru de divorces

sont quelques-unes des conséquences venues modifier la structure familiale.

Ces changements ont ainsi incité les parents à déléguer davantage de pouvoir aux différents services professionnels en mesure de venir en aide à leur enfant dans son cheminement scolaire. Cependant, bien que les services professionnels externes au milieu familial puissent aider l'enfant pour un meilleur apprentissage des connaissances, les recherches réalisées jusqu'à ce jour sur la réussite scolaire de l'enfant ont grandement fait prendre conscience que les parents ont un rôle essentiel à tenir en ce qui concerne le processus d'apprentissage de leur enfant ainsi que dans la valorisation de la réussite scolaire (Bouchard, 1985).

C'est ainsi qu'à partir des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, on tente de sensibiliser davantage les parents à prendre en charge l'éducation de leur enfant tant au niveau scolaire que familial. Les parents se voient attribuer la responsabilité d'assurer une présence à leur enfant dans les différentes étapes de la vie scolaire. L'enfant a besoin de l'appui et du support de ses parents qu'il ait ou non des difficultés scolaires.

Ainsi, le rôle des intervenants scolaires consiste davantage à seconder le parent en tenant compte de ses ressources ainsi que de son savoir-faire, afin que ce dernier puisse réaliser l'éducation et le développement de son enfant en lui permettant d'acquérir un maximum d'autonomie. En 1991, la Centrale

d'Enseignement du Québec (CEQ) énonce clairement que:

«La famille québécoise a été et demeure le lieu premier de socialisation des enfants. C'est dans la famille qu'on reçoit la première préparation, le premier bagage pour faire face aux réalités scolaires d'abord, aux exigences du marché du travail ensuite et enfin, à la vie en société avec tout ce que cela comporte.»(CEQ, 1991b, p.18).

Il est essentiel que les parents prennent les responsabilités qui leur reviennent en ce qui concerne le processus scolaire de leur enfant. L'éducation donnée par les parents constitue la base sur laquelle viendront se greffer les expériences futures auxquelles l'enfant sera confronté.

Encadrement offert par les parents à la maison:

L'encadrement consiste en une façon pour le parent d'assurer une présence positive à son enfant tout en lui fixant des exigences claires et précises. De façon générale, cela signifie que le parent exerce un contrôle sur les heures de sommeil de l'enfant, vérifie l'ingestion d'aliments à valeur nutritive, propose un horaire de travail scolaire à moment fixe, et enfin, établit des règles claires qui tiennent compte du rythme et des capacités d'apprentissage de l'enfant. Instaurer des habitudes de vie à l'enfant permet à ce dernier d'avoir de bonnes dispositions pour étudier. Il importe de stimuler l'enfant à élargir son champ de connaissances (CEQ, 1991a).

À ce sujet, quelques chercheurs (Bloom, 1984; Hébert & Potvin, 1993;

Sonna, 1992; Wallace & Walberg, 1991) se sont intéressés plus particulièrement à définir ce en quoi consiste un encadrement adéquat lors des devoirs et leçons pouvant ainsi favoriser la réussite scolaire de l'élève. Notre exploration débute avec Bloom (1984) qui a démontré dans sa recherche que l'environnement à la maison a une bonne influence sur l'apprentissage scolaire des élèves. Cette influence serait surtout efficace chez les élèves de niveau préscolaire (maternelle) et primaire. Dans sa recherche, Bloom (1984) regroupe en cinq catégories différentes les éléments environnementaux qui exercent une influence sur l'apprentissage scolaire de l'enfant. Cet auteur constate qu'il existe une forte relation entre l'environnement et la réussite scolaire.

De façon plus détaillée, voici la description des cinq catégories élaborées par Bloom (1984).

1. *Habitudes de travail de la famille* : Réfère à l'attitude du parent à instaurer une routine de travail à l'enfant à la maison ainsi qu'à mettre l'emphasis sur la régularité de l'utilisation de l'espace et du temps en priorisant la réalisation des travaux scolaires plutôt que l'accomplissement d'autres activités.

2. *Support et guidage scolaire* : Se définit par la disponibilité et la qualité de l'aide et l'encouragement que fournissent les parents à l'enfant pour les travaux scolaires ainsi que des conditions qu'ils fournissent pour supporter le travail scolaire de leur enfant.

3. *Stimulation* : Se définit par l'opportunité, à la maison, d'explorer les idées, les événements et le monde extérieur.

4. *Développement du langage* : Se définit par la possibilité, à la maison, de développer et utiliser un langage correct.

5. *Attentes et aspirations scolaires* : Concerne les aspirations des parents envers leur enfant, les standards établis pour la réussite scolaire de leur enfant ainsi que leurs intérêts et connaissances des expériences scolaires de leur enfant.

D'autre part, Hébert et Potvin (1993) ont démontré que les parents peuvent encadrer l'enfant de façon efficace. Pour eux, un bon encadrement consiste à: (1) Réduire le taux d'absentéisme de l'enfant à l'école en le privant de scolarisation seulement pour des motifs valables, (2) Établir des règles et une discipline préparant l'enfant à s'adapter aux exigences de l'école, voire même à celles du marché du travail, (3) Montrer son intérêt aux amis de son enfant en sachant très bien que ces derniers peuvent exercer de bonnes ou mauvaises influences, (4) Encourager et récompenser l'enfant au besoin, (5) Offrir un lieu où l'enfant peut exécuter ses travaux scolaires sans être dérangé par des stimulations externes, (6) Aider l'enfant à organiser son horaire de travail, (7) Faire appel à des gens spécialisés quand les difficultés rencontrées par l'enfant outrepassent les capacités des parents. L'encadrement fait ainsi appel à un besoin d'impliquer les parents dans la vie scolaire de l'enfant.

L'étude de Sonna (1992) définit pour sa part en quatre points un encadrement dit adéquat à la maison. L'auteure suggère d'abord de minimiser les stimulations externes comme le téléviseur, de choisir un endroit central pour l'étude afin que l'enfant puisse bénéficier de la présence des parents pendant qu'il effectue ses devoirs, de maintenir une régularité quant à la période d'étude et enfin d'éviter de punir l'enfant.

Parallèlement, Wallace et Walberg (1991) décrivent à leur manière les caractéristiques d'un environnement positif à la maison et un encadrement parental approprié selon huit critères: (1) instaurer une période de temps et un endroit régulier pour l'étude à la maison, (2) fournir à l'enfant un endroit paisible et éclairé pour faciliter l'étude, (3) prendre le temps d'écouter l'enfant au sujet de sa journée à l'école, (4) exercer une surveillance sur les progrès de l'enfant à l'école, (5) renforcer l'enfant à adopter des attitudes positives envers l'école et les apprentissages, (6) faire la lecture à l'enfant, (7) porter attention à l'enfant lorsqu'il lit, (8) discuter de lecture avec l'enfant.

On peut remarquer que tous ces auteurs utilisent souvent les mêmes critères pour définir un encadrement dit adéquat à la maison. Cependant, il existe encore aujourd'hui de l'ambiguïté dans la littérature à savoir si les heures d'écoute de la télévision ont des conséquences négatives sur la réussite scolaire. Certains auteurs rapportent que plus les étudiants du secondaire regardent la télévision,

plus leur rendement scolaire est mauvais (Keith et al., 1986). Par contre, Epstein (1988) rapporte que cette variable (télévision) n'exerce pas d'influence sur les habiletés de l'enfant en lecture ou mathématiques.

Pour ces auteurs, il semble primordial que les parents reçoivent une information adéquate pour qu'ils puissent instaurer à la maison des conditions susceptibles d'améliorer l'apprentissage à l'école, qui, en retour, aura une influence positive sur la réussite scolaire de l'enfant. Les parents qui réussissent à établir une discipline à l'étude, qui s'assurent que la période d'étude a bien été effectuée dans le calme et qui renforcent les bonnes habitudes de travail par des compliments et de l'attention offrent à l'enfant de meilleures chances de réussite scolaire (Walberg & Redding, 1989). Les parents doivent fournir à la maison un environnement stimulant pour l'apprentissage (Walberg, Paschal & Weinstein, 1985).

Lors d'une étude américaine effectuée auprès de 830 parents d'enfants du primaire de la première à la huitième année, les résultats ont démontré qu'en général 82% des parents sont d'accord avec le fait qu'ils ont un rôle important à jouer en ce qui concerne l'éducation de leur enfant. Entre autres, 80% des parents se disent prêts à fournir de l'aide à leur enfant s'il en émet le besoin (National PTA, 1991).

Finalement, chaque enfant étant différent dans son désir d'apprendre, dans

sa motivation à se créer une atmosphère de travail ainsi que dans son désir de réussir au niveau scolaire, il apparaît que l'encadrement offert par les parents diffère d'un enfant à l'autre selon le besoin.

Encadrement lors des devoirs et leçons

Les devoirs et leçons constituent le lien entre l'école et la maison. Au cours des dernières années, un nombre accru de recherches scientifiques ont porté sur les devoirs et leurs effets sur la réussite scolaire (Keith et al. 1986; Chen & Stevenson, 1989; Holmes & Croll, 1989; Miller & Kelley, 1991). Plusieurs auteurs définissent l'encadrement parental lors des devoirs et leçons à la maison comme étant le nombre de minutes que le parent prend par semaine pour aider son enfant lors de ses travaux scolaires (Chen & Stevenson, 1989; Dauber & Epstein, 1989; Keith et al., 1986). Jusqu'à présent, les opinions divergent encore quant à savoir si les devoirs procurent des effets bénéfiques ou néfastes sur le rendement scolaire de l'élève.

Sonna (1992) interprète l'encadrement parental lors des devoirs comme une façon pour les parents de superviser leur enfant dans l'accomplissement des devoirs en s'assurant de fournir à l'enfant le matériel nécessaire et les livres dont il a besoin pour aller à l'école. À la maison, les parents ont la responsabilité de vérifier que le travail est bel et bien terminé. De même, ils regardent et vérifient les livres dans le sac de l'enfant de façon à être certains que les devoirs ont été

complétés pour le retour à l'école le matin suivant.

Fait intéressant, Cotton (1988) mentionne que les devoirs peuvent être efficaces, neutres ou nuisibles tout dépendant de leur nature et du contexte dans lequel ils sont faits. Pour que les devoirs procurent un effet positif, certaines conditions doivent être respectées. L'une de ces conditions fait référence à l'encadrement. L'enfant doit pouvoir compter sur la supervision des parents, ce qui veut dire que les parents doivent encourager leur enfant à faire ses devoirs tout en lui offrant des conditions favorables à l'étude.

Apparemment, l'auteur semble dire que ce qui importe le plus, c'est la manière dont l'enfant va être encadré lors des devoirs et leçons. C'est cette variable qui procure, selon l'auteur, un effet positif sur la réussite scolaire. Par ailleurs, ce dernier mentionne que c'est la qualité des devoirs effectués qui influence le rendement scolaire de l'élève bien plus que la quantité de devoirs accomplis.

En accord avec cet auteur, d'autres recherches viennent appuyer les effets positifs de l'encadrement parental lors des devoirs sur la réussite scolaire de l'élève.

De ce nombre, la Centrale d'Enseignement du Québec (1991b) a été en mesure de constater que la baisse du rendement scolaire chez l'élève est la

conséquence d'un manque de suivi de la part des parents en ce qui concerne le cheminement scolaire de leur enfant. Plusieurs parents ne consacrent pas assez de temps à l'encadrement des devoirs et leçons.

L'étude de Dwyer et Hecht (1992) a démontré qu'il peut exister plusieurs raisons qui font en sorte que les parents ne s'impliquent pas dans le cheminement scolaire de leur enfant. De ce nombre, certains parents réalisent que leur enfant réussit bien à l'école et en concluent que leur encadrement n'est donc pas nécessaire. D'autres parents conçoivent que c'est l'école qui a la responsabilité d'éduquer et de former leur enfant tandis que certains croient qu'ils ne doivent pas intervenir dans la formation scolaire de leur enfant. Ces causes peuvent ainsi démontrer que des attitudes négatives véhiculées envers l'éducation peuvent pousser les parents à s'impliquer peu dans le processus scolaire de leur enfant.

Dans la même ligne de pensée, Seginer et al. (1988) estiment que la vérification des devoirs et le renforcement positif affectent directement la performance de l'élève. Ainsi, on peut prétendre que, pour certains élèves, l'encadrement des parents lors des devoirs a un effet positif sur la réussite scolaire. Cependant, les auteurs ont également constaté que, pour d'autres élèves, le fait d'être encadrés lors des travaux scolaires a des conséquences nuisibles sur leur rendement scolaire.

À ce sujet, Epstein (1988) a constaté que les devoirs produisent un effet négatif sur la réussite scolaire. En effet, les résultats obtenus à partir d'élèves de niveau élémentaire démontrent qu'une faible réussite en lecture et en mathématiques est associée à un temps plus élevé consacré à l'exécution des devoirs, à un plus grand nombre de minutes pendant lesquelles le parent aide son enfant ainsi qu'à des demandes plus fréquentes des professeurs pour que les parents s'engagent.

De même, Dauber et Epstein (1989) ont remarqué que les parents dont les enfants ont besoin de plus d'aide pour leurs devoirs consacrent davantage de temps à aider leur enfant lors de cette tâche. Les parents d'élèves plus faibles au primaire croient que s'ils aident encore plus leur enfant lors des devoirs, celui-ci aura plus de chances de réussir à l'école.

Une enquête réalisée par Saint-Laurent et al. (1992) auprès de 957 parents et 630 enseignants et enseignantes du primaire a permis de vérifier l'encadrement fourni par les parents en relation avec les devoirs et leçons. En réalité, près de la moitié des parents aident leur enfant à faire leurs devoirs pendant un peu plus de 15 minutes par jour. L'autre moitié consacre moins de minutes à cette aide. Il semble que les parents apportent davantage leur aide au premier cycle du primaire. En accord, parents et enseignants croient en l'importance de l'encadrement des enfants au moment des devoirs.

Il est possible de constater que les effets des devoirs sur le rendement scolaire est encore un thème fort controversé. Parvenir à identifier les facteurs qui font que l'enfant réussit à l'école est périlleux surtout si on tient compte du fait que chaque enfant a sa manière bien à lui d'apprendre.

Bien que l'encadrement fourni par les parents soit une variable non négligeable pour l'étude de la réussite scolaire en relation avec les devoirs et leçons, il nous apparaît indispensable de soulever d'autres facteurs pouvant être en relation avec le rendement scolaire de l'élève tels que: le facteur culturel, la situation socio-économique, le niveau d'études des parents et, enfin, l'intérêt ou le désintéressement de l'élève envers l'école et les devoirs.

Dans leur étude, Walberg et al. (1985) ont constaté que certaines cultures, comme les Japonais, exigent plus de l'enfant quant à la réalisation des devoirs comparativement aux familles américaines. Les élèves consacrent beaucoup de temps à leurs études autant à la maison qu'à l'école. Contrairement aux élèves américains, les jeunes Japonais sont plus soucieux de réussir à l'école et il semble que la culture japonaise valorise énormément la réussite scolaire. Le problème des familles américaines résiderait dans leur faiblesse à être de bons modèles de soutien pour leur enfant. Souvent, ces familles n'exigent pas que l'enfant passe du temps à faire ses devoirs quand il est à la maison, ce qui diminue ainsi son rendement scolaire (Walberg et al., 1985).

Par ailleurs, Chen et Stevenson (1989) n'ont pas démontré dans leur recherche que le facteur culturel influence la réussite scolaire de l'élève. Ces derniers ont plutôt constaté que, dans toutes les cultures étudiées, l'enfant qui réussit moins bien à l'école reçoit la plus grande quantité d'aide de ses parents lors de ses devoirs. Donc, plus il y a d'aide, moins il y a de réussite. Ces résultats viennent ainsi contredire ceux obtenus par Walberg et al. (1985).

D'autre part, Borus et Carpenter (1984) ont constaté que des parents sous-scolarisés ou avec des difficultés économiques sont moins en mesure de fournir un encadrement adéquat à leur enfant. Les conséquences consistent souvent à un manque de soutien des parents lors des tâches scolaires, ce qui augmente les risques d'échec, de redoublement et par conséquent d'abandon. À cet effet, certains auteurs rapportent que plus les parents sont scolarisés, plus le rendement scolaire de l'élève est bon (Brown et al., 1985; Montmarquette et al., 1989; Bolduc, 1993).

Les parents de milieux favorisés consacrent davantage de temps à leur enfant lors des devoirs que les parents de milieux défavorisés (Saint-Laurent et al., 1992).

Selon Statistique Canada, les risques d'échec des enfants canadiens issus de familles à faibles revenus sont presque deux fois supérieurs à ceux des autres enfants (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991). À cet effet, une enquête

réalisée par Crespo (1988) a pu démontrer que les rendements en français des élèves provenant de milieux défavorisés sont nettement inférieurs aux rendements obtenus en français par des élèves des milieux moyens et favorisés.

Cependant, Lalonde et Grunberg (1988) prétendent que le soutien des parents est effectivement souvent déficient dans les milieux très défavorisés, mais l'est également dans les milieux plus aisés, où les parents ont rarement le temps requis pour s'intéresser à leur enfant et à son apprentissage scolaire, soit parce qu'ils sont trop occupés à d'autres tâches ou intérêts.

Quant à Dauber et Epstein (1989), ils affirment que les enfants réussissent davantage dans toutes les matières scolaires si les parents participent à l'école, encouragent l'éducation et l'apprentissage à la maison et ce, indépendamment de l'éducation ou de la classe sociale des parents.

En s'intéressant plus profondément à la question du revenu socio-économique des parents, on ne peut passer sous silence la présence de plus en plus active des femmes sur le marché du travail. Au Québec, entre 1975 et 1989, le pourcentage de femmes occupant un emploi rémunérateur est passé de 40,1% à 53,4%. Le changement ayant le plus d'impact sur l'école est la présence de plus en plus progressive des jeunes mères à plein temps sur le marché du travail. En 1987, près de 56% des mères de jeunes enfants occupent un emploi (CEQ, 1991b).

On constate néanmoins que très peu d'études ont pu établir des différences significatives entre les enfants dont la mère occupe un emploi comparativement aux enfants dont la mère reste à la maison. D'après les hypothèses de certains chercheurs, l'impact du travail de la mère a des conséquences négatives sur les résultats scolaires des enfants de sexe masculin. Apparemment, on croit que le fait pour la jeune fille de voir sa mère sur le marché du travail la stimule et la motive à se scolariser davantage tandis que les garçons retirent plus de bénéfices de la présence constante d'un parent auprès d'eux (CEQ, 1991b).

Pour sa part, Alessandri (1992) affirme que les filles dont la mère travaille à plein temps ont davantage tendance à mettre l'emphasis sur l'indépendance, ont une grande compétence scolaire et ont généralement un haut niveau de réussite scolaire.

Outre les différents facteurs discutés plus haut, on peut facilement constater que ces derniers sont externes à l'enfant, donc qu'il n'a pas la capacité de les contrôler. En fait, ces facteurs peuvent exercer une influence sur le rendement scolaire de l'élève, et ce, à différents niveaux. L'élément pouvant exercer un plus grand impact sur le rendement scolaire de l'enfant réside dans l'intérêt ou le désintéressement que celui-ci porte envers l'école.

Leung (1993) mentionne que, malgré les bonnes intentions et le bon vouloir de l'enfant, on ne peut totalement prédire et assurer à l'enfant qu'il obtiendra

nécessairement de bons résultats scolaires.

Semble-t-il que, selon Sonna (1992), rares sont les enfants qui trouvent agréable d'effectuer leurs devoirs. Ceci dit, plusieurs parents ont la conviction qu'un bon élève prend plaisir lors de cette tâche. L'essentiel consiste à stimuler la motivation de l'enfant à effectuer ses devoirs même si cela lui paraît pénible.

Fait intéressant, Epstein (1988) rapporte que les enfants qui aiment parler de l'école et des devoirs avec leurs parents tendent à être de bons élèves, n'éprouvent aucun problème avec leurs devoirs et se comportent bien en classe. Les enfants qui sont tendus quand ils travaillent sur leurs devoirs avec leurs parents éprouvent plus souvent des difficultés lors de cette tâche.

À ce sujet, Leung (1993) mentionne que l'élève qui excelle a plus de chances d'aimer l'école et les devoirs que l'élève qui présente une pauvre performance. Afin que l'élève développe des attitudes positives envers les travaux scolaires, les parents devraient démontrer : (1) un intérêt envers les devoirs de leur enfant et, (2) leur désaccord face à des comportements inacceptables à l'école, tout en étant cependant en accord avec de bonne performance scolaire.

À ce stade-ci des recherches, il est important de savoir pourquoi les devoirs sont donnés, s'ils sont appropriés en quantité et en qualité, et comment ils sont distribués par les professeurs et repris en charge par ceux-ci lorsque les élèves

retournent en classe (Epstein, 1988). L'auteur soulève qu'il demeure important d'examiner les effets des devoirs auprès des élèves de niveau élémentaire parce que ces expériences auprès de ces jeunes élèves peuvent déterminer largement la voie à suivre pour entrer dans les écoles secondaires.

Les parents ont à la maison des interactions plus nombreuses avec leur enfant, ils se sentent plus compétents pour aider ce dernier s'il est au primaire et apprécient davantage les enseignants. Les élèves ont quant à eux une attitude plus positive ainsi qu'un meilleur rendement scolaire (Dauber & Epstein, 1991).

En accord avec ces auteurs, Nebor (1986) constate que les parents ont une grande influence sur leur enfant autant quand il est en classe qu'à l'extérieur de l'école. Cependant, cette influence peut être bonne ou mauvaise pour l'enfant selon la particularité des parents et les circonstances. En général, plus l'enfant reçoit une aide de son parent, plus le parent est préparé et compétent à donner une aide à son enfant, meilleur sera le rendement en lecture de l'enfant.

Pour terminer cette partie, voici quelques éléments à retenir. D'abord, on constate que le concept d'encadrement est bien défini par différents auteurs. Néanmoins, il existe encore de l'ambiguïté à savoir si l'encadrement parental favorise la réussite scolaire de l'enfant de niveau primaire. Parmi les différentes conceptions de l'encadrement parental, il est ressorti de façon générale que l'attitude des parents envers le cheminement scolaire est une variable pouvant être

en lien avec le rendement scolaire. Ainsi, nous allons, dans la prochaine partie, examiner ce que disent les écrits scientifiques sur les liens entre les styles parentaux et le rendement scolaire de l'élève.

Les styles parentaux

Porter son attention sur la réussite ou l'échec scolaire de l'élève en lecture représente également que l'on doit tenir compte des styles parentaux. Les élèves passent en majorité plus de temps à la maison qu'à l'école. Il est donc justifié de croire que les parents inculquent à leur enfant des valeurs, des croyances auxquelles ils adhèrent parce qu'ils ont des contacts réguliers et plus nombreux avec ces derniers. Ainsi, les parents éduquent leur enfant selon des modèles qu'ils privilégient, ils ont une façon d'être et une manière d'agir qui leur est propre, un style parental bien à eux. Dans cette partie, nous tenterons de définir ce qu'est un style parental, c'est-à-dire un ensemble d'attitudes, d'opinions et de comportements éducatifs. Par la suite, nous établirons des liens entre les styles parentaux et le rendement scolaire de l'élève.

Le style parental

S'intéresser aux différents styles parentaux, c'est accepter de concevoir que selon le milieu familial dont est issu l'enfant, il recevra une éducation distincte par rapport aux autres enfants qu'il ait ou non le même âge, statut socio-économique

ou niveau de scolarité. Dans son étude, Doucet (1994) prend soin de mentionner que le parent, dans son rôle d'adulte ainsi que dans sa position hiérarchique dans la famille, de sa force morale et physique, est normalement détenteur de l'autorité dans la maison. Il détient donc la responsabilité d'éduquer son enfant en exerçant sur lui une influence.

Toujours selon cet auteur, la conception du style parental fait référence au modèle éducatif à la maison. Doucet (1994) définit le style parental comme étant l'ensemble des pratiques éducatives prônées et actualisées par le parent. En fait une pratique éducative constitue un "savoir-faire parental" comparativement à une attitude éducative qui représente un "savoir-être parental" (Trudelle, 1991).

Dans la présente recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement au modèle élaboré par Baumrind (1967, 1971, 1978, 1991) sur les styles parentaux ainsi qu'à Rousseau (1995) sur les opinions et comportements relatifs à l'éducation.

Chercheuse et psychologue, Baumrind entame sa carrière auprès des enfants. Son intérêt pour la recherche débute par un désir d'approfondir les connaissances concernant les pratiques éducatives des parents envers leur enfant.

C'est au cours de ces recherches que Baumrind prit conscience qu'il existe deux dimensions essentielles et complémentaires dont on doit tenir compte lors de

l'étude sur le style parental en relation avec le comportement de l'enfant: la réponse positive du parent aux besoins de l'enfant ainsi que les exigences du parent envers son enfant pour qu'il adopte des comportements matures (Doucet, 1994). C'est ainsi que Baumrind put élaborer une typologie sur les différents styles parentaux qui fait ressortir clairement de larges traits psychologiques associés aux conduites parentales.

Notre intérêt pour cette chercheuse découle du fait que certaines recherches sur le lien entre les styles parentaux et la réussite scolaire de l'élève ont été réalisées à partir de la typologie de Baumrind (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Doucet, 1994). De même, de nombreuses données empiriques ont été amassées au cours des années et, enfin, cette typologie des styles parentaux peut servir de référence pour les différents intervenants qui travaillent dans le milieu scolaire afin de faciliter la réussite scolaire de l'élève, et ce, en modifiant si nécessaire le style parental du parent.

Nous tenons toutefois à préciser qu'au cours des dernières années, certains chercheurs se sont également attardés à élaborer différents modèles de styles parentaux (Bertrand & Valois, 1982; Bouchard, Pilon & Archambault, 1987; Côté, 1990; Kellerhals, Montandon, Ritschard & Sardi, 1992). Pour les bonnes fins de la présente recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à un modèle récemment élaboré par Rousseau (1995), modèle qui sert à mesurer les opinions

et comportements des parents relatifs à l'éducation des enfants . Nous reviendrons plus loin à cet auteur étant donné que son instrument est utilisé dans la présente recherche.

Pour en revenir à la typologie de Baumrind, voici regroupée selon trois catégories distinctes, la définition des trois éléments constitutifs du style parental: *le style autoritaire* (authoritarian), *le style démocratique-égalitaire* (authoritative) et *le style permissif* (permissive). Nous allons maintenant nous intéresser à chacun de ces trois styles en prenant soin de les définir.

Le *style autoritaire* fait référence au parent qui impose des exigences élevées à son enfant mais qui en retour répond peu aux besoins de ce dernier. Le parent tente de modeler, de contrôler, d'évaluer les comportements et attitudes de l'enfant en conformité selon des standards absolus. Par ailleurs, le parent privilégie l'obéissance, le respect de l'autorité, le travail, la tradition et la préservation de l'ordre. Il va de soi que l'attribution de punitions est favorisée par le parent.

De même, l'utilisation de la force est utilisée par le parent comme moyen d'intervention auprès de son enfant afin que ce dernier respecte bien sa volonté parentale. Concernant un comportement, seul le parent est autorisé à définir ce qui est correct ou pas. Par cette attitude, le parent restreint l'indépendance et décourage les négociations verbales donnant-recevant entre lui et son enfant. L'enfant étant restreint dans sa mobilité d'action, il lui sera plus difficile de prendre

en charge des responsabilités sociales.

Ainsi, le parent autoritaire peut se présenter sous deux aspects différents; soit qu'il démontre une attitude de protection et d'intérêt envers le devenir de son enfant, soit qu'il est négligent envers ce dernier (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Entre autres, Baumrind (1971) rapporte dans son écrit que ce type de parent est habituellement froid et détaché à l'égard de son enfant.

De même lors de leur recherche, Steinberg et al. (1989) ont pu constater que l'enfant étant sous l'emprise d'un parent autoritaire a tendance à manquer de confiance en lui, présente de la dépendance envers les individus qui l'entourent et demeure passif envers les décisions qui le concernent. C'est pourquoi, l'élève de ce type de parent présente une faible curiosité intellectuelle.

En ce qui concerne le *style permissif*, on y retrouve un parent qui dicte de faibles exigences à son enfant, répond plus ou moins à ses besoins ou bien pas du tout. Cette attitude du parent fait en sorte qu'il peut, soit se sentir attaché à son enfant ou, à l'opposé, être complètement désintéressé par ce dernier. En fait, ce style de parent présente une attitude d'indifférence, de "laisser-faire" envers les comportements appropriés ou non de son enfant.

On peut donc remarquer que le parent permissif a tendance à être plus tolérant et acceptant envers les impulsions de son enfant. Il ne punit que très

rarement son enfant et lui fait grâce d'établir ses propres règles. Son côté parent négligent a comme conséquences d'encourager peu son enfant à: (1) contrôler par lui-même ses impulsions, (2) adopter un comportement mature et indépendant, et enfin, (3) instaurer une confiance personnelle ainsi qu'un sens des responsabilités sociales. Les enfants de parents permissifs se reconnaissent souvent comme étant des enfants gâtés avec des difficultés à vivre des frustrations.

On peut identifier deux styles distincts de *parent permissif* (Steinberg et al, 1989). Le premier constitue le parent "*indulgent*", protecteur et affectueux, celui qui répond aux besoins de l'enfant sans toutefois lui fixer aucune exigence en retour, tout en lui démontrant néanmoins de l'affection. Le deuxième constitue le parent "*indifférent*" plus centré sur lui-même, qui ne répond pas aux besoins de son enfant et qui ne lui fixe aucune exigence. Ce type de parent présente un manque d'attachement envers son enfant.

Quant au style *démocratique-égalitaire*, on y découvre un parent qui donne une réponse élevée aux besoins de son enfant tout en ayant la capacité de fixer en retour des exigences élevées mais claires. Il est possible pour l'enfant, s'il le désire, d'échanger et de négocier avec son parent sur certaines règles qui ont été établies à la maison. Encourageant de cette manière la discussion, le parent peut ainsi être confronté à quelques objections provenant de son enfant en ce qui concerne la non-acceptation à se conformer à certaines règles. Le parent peut

discuter et remettre en question les objections de l'enfant et une décision peut être prise en faveur de l'enfant si le parent conçoit que ce dernier soulève une véracité dans ses propos. Cependant, le parent ne cédera pas à l'enfant si ses protestations sont sans fondement, il demeure l'individu qui détermine les règles à suivre à la maison.

De cette manière, le parent a recours à la punition seulement quand cela est nécessaire. Ainsi, les droits des parents et ceux de l'enfant sont clairement exprimés. Ce style parental encourage l'enfant à devenir plus autonome et l'incite à adopter des comportements matures. L'autodiscipline y est valorisée par le parent, cependant, ce dernier est en mesure d'exercer un contrôle rigide sur la désobéissance de son enfant tout en ayant la capacité de ne pas l'anéantir.

En fait, le parent *démocratique-égalitaire* révèle une attitude affectueuse envers son enfant, démontre un intérêt à la communication parent/enfant tout en exerçant un contrôle ferme, mais compréhensif, auprès de son enfant. De cette manière, l'enfant a l'opportunité de devenir davantage indépendant et plus responsable socialement.

Comme on peut le constater à partir de cette présentation de la notion de style parental, le parent représente une sorte de guide pour l'enfant. L'éducation que l'enfant reçoit de ses parents est déterminante pour tous les actes décisionnels que l'enfant, devenu adulte, aura à prendre, et ce, tout au long de sa vie. Sans

contredit, on peut constater que les recherches effectuées par Baumrind ont permis de conclure que le style parental influence la compétence cognitive de l'élève.

C'est ainsi que Baumrind a influencé par ses écrits certains chercheurs (Dornbusch et al., 1987; Doucet, 1993; Rousseau, 1995) à utiliser sa typologie des styles parentaux comme modèle de compréhension pour l'étude du fonctionnement familial. De même, ses travaux permettront à de futurs chercheurs d'élaborer de nouveaux modèles de styles parentaux à partir de sa propre typologie.

Le modèle proposé par Rousseau (1995) demande une attention particulière autant pour sa terminologie nouvelle que par l'implication de l'instrument élaboré par l'auteur et que nous utilisons dans cette recherche. À partir de Dornbusch et al. (1987) qui eux-mêmes dérivent de Baumrind, Rousseau (1995) a développé un modèle concernant plus spécifiquement les opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants.

À cet effet, voici regroupée selon quatre échelles la définition de chaque éléments constitutifs du modèle élaboré par Rousseau (1995); *l'attitude éducative, le comportement éducatif, l'encadrement autoritaire et l'encadrement libéral.*

L'attitude éducative fait référence au caractère plus ou moins interventionniste et modélisant des opinions qu'on peut avoir en regard de l'éducation des enfants (p.3).

Le comportement éducatif regroupe un ensemble de comportements qui peuvent être considérés dans la vie de chaque jour comme une manifestation concrète du caractère interventionniste ou non, modélisant ou non de l'attitude éducative (p.3).

Ainsi, le regroupement de *l'attitude éducative* et du *comportement éducatif* nous renseigne sur la congruence entre ce que le parent exprime comme opinion de ce qu'il fait concrètement. En somme, on peut vérifier si le parent se contredit ou non dans les gestes qu'il dicte et pose.

De son côté, *l'encadrement autoritaire* est composé à la fois d'opinions et de comportements. Bien que principalement centré sur l'enfant, *l'encadrement autoritaire* repose sur des croyances et donne lieu à des comportements qui laissent peu de place à la prise en charge par l'enfant lui-même, à l'organisation de sa vie scolaire et probablement de sa vie sociale et de loisirs. L'encadrement y est souvent réactif de plus qu'une relation de dépendance entre l'enfant et le parent est instaurée (p. 3-4).

Quant à *l'encadrement libéral*, également composé d'opinions et de comportements, il repose sur des croyances et donne lieu à des comportements qui laissent place à la prise en charge par l'enfant lui-même de l'organisation de sa vie scolaire, possiblement aussi de sa vie sociale et de loisirs, sans pour autant tout laisser passer sans intervenir. Cet encadrement est souvent interactif et instaure

une relation d'interdépendance entre le parent et l'enfant (p.4).

Ce nouveau modèle établi par Rousseau (1995) repose donc sur la conception que la réussite scolaire de l'élève peut être ramenée à deux éléments qui sont souvent en interrelation, soit le rendement dans les matières scolaires et la conduite en classe et à l'école. De même, l'auteur mentionne que la réussite scolaire dépend de plusieurs facteurs qui sont d'ordre personnel, familial, scolaire, social ou économique. Malheureusement, compte tenu de la nouveauté de l'instrument, il nous faut signaler l'absence d'études empiriques mettant en relation les styles parentaux de Rousseau (1995) et le rendement scolaire.

Toutefois, l'exploration des styles parentaux nous permet de constater l'influence directe des parents sur le devenir de l'enfant.

Lien entre le style parental et le rendement scolaire de l'élève

Compte tenu de l'emprise importante du style parental sur l'enfant, il apparaît nécessaire d'établir des comparaisons entre les différents styles parentaux énumérés plus haut et le rendement scolaire chez l'enfant. Les recherches effectuées à cet effet méritent une attention particulière.

Lors de son étude auprès d'élèves du primaire, Baumrind (1971) constate que les filles de parents *démocratiques-égalitaires* sont plus orientées vers la réussite scolaire que les filles de parents *autoritaires*. Quant aux garçons de

parents *permissifs*, ils sont beaucoup moins orientés vers la réussite scolaire que les garçons de parents *autoritaires* et *démocratiques-égalitaires*. Cependant, il faut être prudent avec ces résultats, surtout parce qu'ils ne nous indiquent pas si le désir d'exceller entraîne inévitablement de bons résultats scolaires.

Poursuivant ses études, mais cette fois auprès d'adolescents, Baumrind (1991) remarque que l'environnement familial des parents *autoritaires* et *démocratiques-égalitaires* imposent de fortes demandes auprès de leur adolescent pour l'obtention de résultats scolaires élevés, remarquant de ce fait que les étudiants qui sont en relation avec ce type de parent ont tendance à réussir davantage à l'école surtout dans les matières tels le français et les mathématiques.

De leur côté, les adolescents perçoivent les parents *autoritaires* et *démocratiques-égalitaires* comme aimants et influençants. Ils ont tendance, dans leurs comportements, à imiter le style parental de leurs parents et à reproduire les standards de conduite de ces derniers (Baumrind, 1991).

En accord avec cet auteur, une recherche récente effectuée sur les styles parentaux a démontré que le parent *autoritaire* est relié à un meilleur rendement scolaire chez l'enfant. Les parents de *style autoritaire* sont positivement efficaces dans la façon qu'ils ont d'encadrer et de structurer leur enfant, permettant ainsi à l'enfant d'obtenir de meilleur rendement en mathématiques (Pratt, Green, MacVicar, & Bountrogianni, 1992).

À l'inverse, Dornbusch et al. (1987) ont constaté que seuls les adolescents étant en contact avec un parent *démocratique-égalitaire* obtiennent de bons résultats scolaires (notes élevées). Leur étude a démontré que le parent *autoritaire*, ainsi que le parent *permissif*, est négativement associé avec l'obtention de bons résultats scolaires chez l'adolescent. En accord avec ces auteurs, Grolnick et Ryan (1989) appuient l'hypothèse d'un lien existant entre ces deux variables.

Fait intéressant, la recherche effectuée par Doucet (1994) se démarque des précédentes parce qu'elle met en rapport les styles parentaux en lien avec le décrochage scolaire. Comme les premières années de scolarité sont déterminantes pour celles à venir, nous portons une attention particulière à cette recherche.

Apparemment, les élèves qui sont non potentiellement décrocheurs décrivent leurs parents comme étant du type *démocratique-égalitaire* envers eux. Il semble que ce style est en lien avec la persévérance scolaire comparativement au style *autoritaire* qui ne présente pas un lien marqué pour la poursuite scolaire de l'adolescent. Par ailleurs, le parent *permissif* présente le style le plus à risque d'amener le jeune à abandonner ses études (Doucet, 1994).

Une autre recherche réalisée par Amato (1989) démontre que la compétence scolaire chez les enfants du primaire est associée à un haut niveau de support parental, à un haut niveau de responsabilité à la maison, à un haut niveau de contrôle exercé par les parents ainsi qu'à un bas niveau de punition parentale.

En résumé, il semble que les écrits tendent à suggérer l'existence d'une relation entre le style parental et le rendement scolaire de l'élève (succès/échec). Il demeure essentiel que les recherches se poursuivent afin qu'on soit davantage en mesure de mieux connaître et de cerner les variables qui interfèrent ou non dans la réussite scolaire de l'élève.

Questions de recherche et questions exploratoires

Étant donné l'ambiguïté qui entoure les résultats de recherche présentés dans la recension d'écrits, il nous apparaît davantage approprié de formuler des questions spécifiques de recherche et des questions exploratoires à vérifier plutôt que des hypothèses. De cette manière, il semble que les résultats obtenus pourront plus aisément être comparés avec les recherches antérieures tout en apportant, nous l'espérons, un éclairage sur l'ambiguïté des recherches présentées plus tôt.

Tout d'abord, deux questions de recherche sont énoncées à partir de nos variables étudiées précédemment soit: *l'encadrement lors des devoirs et leçons* ainsi que *les styles parentaux (attitude éducative, comportement éducatif, encadrement autoritaire, encadrement libéral)*. Notamment, ces questions s'orientent plus particulièrement en relation avec le rendement en lecture de l'élève (succès/échec). Voici la formulation de ces deux questions:

1- Existe-t-il une relation entre le rendement en lecture de l'élève et l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons?

2- Existe-t-il une relation entre le rendement en lecture de l'élève et les styles parentaux?

À ces deux questions, s'ajoutent cinq questions exploratoires. Ces questions s'énoncent comme suit:

1-Existe-t-il un lien entre les différentes caractéristiques familiales (type de famille, revenu annuel familial, scolarité de la mère) et l'encadrement des parents lors des devoirs et leçons?

2- Existe-t-il un lien entre les caractéristiques familiales et les styles parentaux (attitude éducative, comportement éducatif, encadrement autoritaire, encadrement libéral)?

3- Est-il possible que l'encadrement lors des devoirs et des leçons présente des différences selon le sexe de l'enfant?

4- Peut-on constater une variation des styles parentaux (attitude éducative, comportement éducatif, encadrement autoritaire, encadrement libéral) selon le sexe de l'élève?

5- Existe-t-il une cohérence entre l'attitude éducative des parents et leur comportement éducatif?

Chapitre II

Méthode

Conformément aux questions de recherche formulées à la fin du contexte théorique, cette recherche a pour but de vérifier l'existence d'une relation entre le rendement en lecture de l'élève et l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons et les styles parentaux. La présente recherche fait partie d'une étude longitudinale (1992-1995) réalisée en collaboration avec la Direction de la Recherche du ministère de l'Éducation du Québec, étude à laquelle nous nous sommes intégrée.

Ce chapitre, consacré à la méthodologie, présente les variables dépendantes et indépendante, les sujets, les instruments de mesure ainsi que le déroulement de la recherche. Il aurait été intéressant, suite à la recension d'écrits, de parvenir à vérifier si l'encadrement parental lors des devoirs et leçons ainsi que les styles parentaux peuvent favoriser la réussite scolaire de l'enfant. Toutefois, nous avons cru qu'il pourrait être intéressant et original d'inverser les variables à l'étude afin de vérifier la possibilité que le rendement en lecture de l'élève puisse orienter l'encadrement à recevoir lors des devoirs et leçons et les styles parentaux.

Les variables

Les variables à l'étude sont le rendement en lecture de l'élève de deuxième année comme variable indépendante et l'encadrement lors des devoirs et leçons ainsi que les styles parentaux comme variables dépendantes. La variable

indépendante est mesurée grâce au test de lecture *Baluchon voit un raton laveur* de Boulay et Pelletier (1986). Les variables dépendantes sont mesurées à l'aide du questionnaire *L'encadrement lors des Devoirs et des Leçons* ainsi que par le questionnaire sur les *Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE- Forme Parent)* de Rousseau (1995).

Les caractéristiques du parent répondant aux questionnaires telles que le type de famille, le revenu familial annuel ainsi que le niveau de scolarité servent pour répondre aux questions exploratoires.

Sujets

Les sujets sont des élèves de deuxième année de niveau primaire et leurs parents. Les parents sollicités pour la présente recherche en sont déjà, pour la plupart, à leur deuxième année de participation. Les élèves qui participent à la recherche ont été recrutés d'après certains critères de sélection que voici: être domicilié dans la région 04 et dans un rayon ne dépassant pas 70 kilomètres de Trois-Rivières; être en deuxième année du primaire; être situés soit en milieu urbain ou en milieu rural; représenter des milieux socio-économiques de divers statuts.

Le choix des écoles s'est effectué avec la collaboration d'un répondant du bureau de la recherche du ministère de l'Éducation en tenant compte des coûts

inhérents au transport pour les fins de l'expérimentation, au bassin potentiel d'élèves et à la représentation de divers milieux. En tout, cinq commissions scolaires participent à la recherche. Ce sont les commissions scolaires Chavigny, Des Chênes, Samuel de Champlain, Trois-Rivières et Val-Mauricie. Au total, 29 écoles participent à la présente recherche.

L'échantillon regroupe 50.16% élèves de sexe masculin ($n=455$) et 49.83% élèves de sexe féminin ($n = 452$). En tout, 907 élèves participent au test de lecture tandis qu'un nombre variable de parents participent à la recherche, selon qu'ils aient répondu ou non aux différents questionnaires à leur disposition. Au moment de la cueillette des données, les résultats ont démontré qu'approximativement 78% des répondants aux questionnaires destinés aux parents sont des mères.

Le revenu annuel familial se situe à plus de 40 000\$ pour plus de 53% ($n=445$) des familles alors que 23% ($n=197$) ont un revenu se situant entre 25 000\$ et 40 000\$; la proportion des parents qui ont un revenu annuel se situant entre 10 000\$ et 25 000\$ est de 21% ($n=178$) et enfin, 3% ($n=25$) des familles ont un revenu de moins de 10 000\$. Ces résultats démontrent de même que 76% ($n=642$) des familles ont un revenu acceptable comparativement à 24% ($n=203$) des familles dont le revenu est au-dessous du seuil de pauvreté. Finalement, 72.4% ($n=652$) des familles sont de type naturel, 15.9% ($n=143$) sont des familles de type monoparental et 10.4% ($n=94$) sont des familles recomposées.

Instruments de mesure

Dans la présente partie, nous allons décrire les différents instruments qui ont servi pour mesurer la variable indépendante ainsi que nos variables dépendantes. Le matériel utilisé comprend: une lettre de présentation du projet de recherche aux parents (Appendice A), un questionnaire mesurant l'encadrement lors des devoirs et des leçons, un questionnaire mesurant les opinions et comportements des parents relatifs à l'éducation de leur enfant, un questionnaire de renseignements généraux et, enfin, un test de lecture administré aux élèves de deuxième année du primaire.

Le questionnaire: L'Encadrement lors des Devoirs et des Leçons

L'instrument *L'Encadrement lors des devoirs et des leçons* permet de mesurer l'encadrement parental et l'aide apportée par les parents lors des devoirs et des leçons, leur implication et leur collaboration avec l'école. Cet instrument est présenté à l'appendice B.

À la suite d'une recension d'écrits effectuées par Lemieux et Vachon (1994) concernant l'encadrement parental et l'aide aux devoirs et leçons, une première version de l'instrument comptant 16 items a été réalisée et administrée à quelque 1000 parents. À partir des résultats obtenus et à la suite d'analyses statistiques en vue d'en étudier la validité et la fidélité, cinq items ont été retirés.

Donc, le questionnaire dans sa nouvelle version contient 11 items qui selon les statistiques contribuent le mieux à mesurer l'encadrement parental lors des devoirs et leçons. Ces modifications ont ainsi permis d'augmenter la valeur du coefficient alpha standardisé à .70, ce qui est considéré comme un niveau acceptable de fidélité pour ce type d'instrument.

L'instrument administré lors de la présente recherche est un questionnaire de type Likert comprenant 11 items. La réponse à chaque item comprend cinq choix de réponse, à savoir: Toujours (4 pts), Souvent (3 pts), Quelquefois (2 pts), Rarement (1 pt) et Jamais (0 pt). Les items 8 et 1 sont inversés. Le score minimum est de 0 pt et le score maximum est de 44 pts. Un score élevé signifie un plus grand encadrement parental tandis qu'un score bas représente un faible encadrement parental.

Le questionnaire : Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE)

L'instrument *Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE- Forme P)* (Rousseau 1995) sert à évaluer la congruence entre les opinions et les comportements relatifs à l'éducation des enfants. Cet instrument est présenté à l'appendice C.

L'OCÉE est une adaptation française de l'inventaire de Dornbush et al.

(1987) dont on a modifié la structure et le contenu. De même, la traduction de certains items présents dans l'OCÉE s'est inspirée de celle faite par Doucet (1993).

L'instrument comprend 12 opinions ainsi que 12 comportements qui se distribuent dans quatre échelles mesurant respectivement *a) l'attitude éducative*, *b) le comportement éducatif*, *c) l'encadrement autoritaire* et *d) l'encadrement libéral*. L'OCÉE existe en deux versions, l'une destinée aux parents, l'autre aux enseignants. Pour les fins de la présente recherche, c'est la version parents qui est utilisée.

Afin de bien comprendre le rationnel de chacune des quatre échelles de l'instrument, nous allons reprendre chacune d'entre elles en prenant soin d'indiquer la façon dont l'auteur s'y prend pour évaluer *l'attitude éducative* et le *comportement éducatif* du parent ainsi que le type d'encadrement qui est *autoritaire* ou bien *libéral*. Les informations suivantes sont tirées de Rousseau (1995).

La première échelle vérifie *l'attitude éducative* du parent. "Par exemple, un parent qui croit qu'il doit aider son enfant à faire les travaux scolaires demandés (item 16), qu'un enfant ne doit pas, par respect, remettre en question ses parents (item 5), qu'un enfant, bon dans une matière, n'a pas de raison de n'être pas bon dans les autres matières (item 7), a une attitude éducative plutôt interventionniste et modélisante. Ainsi, le résultat à cette échelle sera plus élevé. Cependant, un résultat faible traduirait une attitude éducative plutôt non interventionniste et peu

modélisante." (p.3)

La deuxième échelle vérifie le *comportement éducatif* du parent. "Ainsi, un parent qui demande à son enfant qui va bien à l'école de mieux faire encore (item 2), qui réagit mal si son enfant ne va pas bien à l'école (item 3), qui félicite toujours son enfant quand ce dernier a des succès à l'école (item 21) est un parent dont le comportement est interventionniste et modélisant. Son résultat sera donc élevé à cette échelle. Un résultat faible révélerait un comportement éducatif plutôt non interventionniste et peu modélisant."(p.3)

De cette manière, si l'on compare le résultat obtenu à l'échelle *attitude éducative* avec le résultat à l'échelle *comportement éducatif*, on peut être en mesure d'obtenir plus d'informations sur la congruence entre l'attitude et le comportement du parent. En fait, il s'agit ici de vérifier si le parent exécute ce qu'il dit.

La troisième échelle évalue l'*encadrement autoritaire* du parent. "Ainsi, le parent qui croit qu'il a toujours raison quand il prend des décisions concernant l'éducation de son enfant (item 1), qu'un enfant ne doit pas contredire un adulte (item 4), qui met souvent des restrictions sur les heures d'écoute de la télévision (item 14), présente un encadrement autoritaire et réactif. Ce parent obtiendra alors un résultat élevé à cette échelle. Néanmoins, un résultat faible révélerait un encadrement plutôt non autoritaire et non réactif pouvant à la limite ressembler à

du laisser-aller, du désintéressement , voire même de l'indifférence."(p.3-4)

Enfin, la quatrième échelle mesure *l'encadrement de type libéral*." En fait, le parent qui trouve important d'encourager l'enfant qui réussit mal à l'école à faire plus d'efforts pour s'améliorer (item 18), qui suggère à son enfant de regarder les deux côtés de la médaille avant de prendre une décision (item 23), qui répond toujours aux invitations de l'école (item 13), qui peut aussi laisser son enfant moins libre dans le choix de ses activités si celui-ci va mal à l'école (item 22), présente un encadrement libéral et interactif. Ce parent obtiendra un résultat élevé à cette échelle. Un résultat faible révélerait un encadrement plutôt non libéral et peu interactif pouvant à la limite, comme dans le cas précédent, ressembler à du laisser-aller, à du désintéressement, voire de l'indifférence."(p. 4)

Outre ces observations, mentionnons que le calcul des résultats bruts s'obtient en additionnant les points accordés aux réponses choisies par les répondants. Le parent choisit une réponse parmi quatre choix. Ces choix peuvent prendre les diverses modalités suivantes:

La première modalité comprend les choix de réponses: Totalement d'accord (4 pts), Plutôt d'accord (3 pts), Plutôt en désaccord (2 pts), Totalement en désaccord (1 pt). La deuxième: Toujours (4 pts), Souvent (3 pts), Quelquefois (2 pts), Jamais(1 pt). La troisième: souvent (4 pts), Assez souvent (3 pts), Quelquefois (2 pts) et Rarement (1 pt). Enfin, la dernière regroupe les choix de réponse suivant:

Beaucoup (4 pts), Assez (3 pts), Un peu (2 pts) et Très peu (1 pt).

Lors de la correction, l'item 19 fait l'objet d'une correction inversée. Ainsi, la réponse *Totalement d'accord* reçoit 1 point, la réponse *Plutôt d'accord* 2 points, la réponse *Plutôt en désaccord* 3 points et la réponse *Totalement en désaccord* reçoit 4 points.

L'OCÉE (version P) offre une bonne validité de contenu logique et statistique. L'étude de la fidélité de chacune des quatre échelles a été vérifiée grâce à la méthode des deux moitiés ou de bissection. Les coefficients de consistance interne corrigés par la formule de Spearman-Brown donnent un résultat de 0.77 pour l'échelle *Attitude Éducative*, 0.86 pour l'échelle *Comportement Éducatif*, 0.82 pour l'échelle *Encadrement Autoritaire-Réactif* et 0.82 pour l'échelle *Encadrement Libéral-Interactif*.

Le questionnaire : Renseignements Généraux

Le questionnaire *Renseignements Généraux* recueille des informations concernant le parent et l'enfant. À cet effet, il permet d'obtenir des données sur: le sexe et le rang de l'enfant dans la famille; le nombre d'enfant dont le parent a la garde; la participation ou non du parent et de l'enfant au programme d'animation "Passe-Partout"; la fréquentation ou non de l'enfant à une garderie ou pré-maternelle; le type de famille ainsi que le niveau de scolarité du répondant et de

son conjoint. Ce questionnaire est présenté à l'appendice D.

Test de lecture "Baluchon voit un raton laveur"

La description de cette partie se réfère au document de Henry (1996). Il est à remarquer qu'étant donné qu'il y a plusieurs élèves à rencontrer dans différents groupes et écoles et qu'il est préférable d'administrer le test de lecture en même temps lorsque deux groupes de deuxième année sont sous le même toit, deux équipes ont été désignées pour rencontrer par groupe de deux les élèves à la même heure. Cette précaution est prise afin qu'un groupe ne puisse transmettre les réponses aux élèves de l'autre groupe.

Afin d'évaluer le rendement scolaire des élèves en lecture, un test tiré de "Français 2 : Évaluation des apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale." de Boulay et Pelletier (1986) est administré aux élèves.

Parmi les nombreux tests faisant partie de ce volume, "Baluchon voit un raton laveur" est celui qui a été retenu pour la présente recherche. Le test comprend 18 courtes phrases qui forment un texte continu de 150 mots. Chacun des mots utilisés provient de toutes les catégories et est connu des élèves de deuxième année du primaire.

Lors de la passation du test, une feuille présentant le texte ainsi qu'une

élève. C'est à l'élève que revient la responsabilité de lire lui-même le texte dans sa tête et de découvrir ce que mange un raton laveur, comme le lui demande la consigne. Il doit par la suite inscrire ce que mange l'animal sur sa feuille réponse. L'élève est prévenu qu'il n'est pas tenu de remplir toutes les lignes de sa feuille réponse. La durée de la passation est chronométrée afin que les élèves ne prennent pas plus de dix minutes pour compléter le test.

La consigne de ce test s'énonce ainsi:

"Baluchon a souvent observé un petit animal. Puis un jour, il veut le capturer, mais il ne sait pas comment le nourrir. D'après ce qu'on dit dans le texte, que mange ce petit animal? Afin que Baluchon puisse nourrir convenablement son petit animal, dresse ce que mange le raton laveur dans le texte."

Ce test a été expérimenté par les auteurs chez 328 élèves de deuxième année. À la suite de cette passation, le seuil de réussite s'est établi à 4 bonnes réponses sur une possibilité de 7 bonnes réponses.

Cependant, afin de permettre une meilleure mesure de la compréhension en lecture des élèves, un facteur de difficulté est ajouté dans la consigne présentée aux sujets faisant partie de cette recherche. L'élève doit inscrire uniquement sur sa feuille réponse *ce que mange l'animal dans le texte*. Cette nouvelle consigne demande plus de concentration, l'enfant doit comprendre que, dans le court récit, le raton laveur aurait bien aimé manger un ou deux petits oiseaux mais n'a pu le

faire. La réponse "oiseaux" devient donc une mauvaise réponse avec l'ajout de cette consigne. Le nombre de bonnes réponses que l'élève peut obtenir est donc de 6.

Ainsi, il devient important, suite à ces modifications, de réviser la méthode de correction du test. En fait, non seulement le nombre de bonnes réponses sera pris en considération, mais également la quantité de mauvaises réponses inscrites par l'élève.

En considérant le nombre de mauvaises réponses sur chaque feuille-réponse des sujets, les analyses concluent que le seuil de réussite demeure à 4 bonnes réponses sur une possibilité de 6. La méthode de correction privilégiée pour ce test consiste donc à prendre en considération le nombre de mauvaises réponses en les soustrayant du nombre de bonnes réponses (p. ex. : un élève ayant 4 bonnes et une mauvaise réponses, échoue au test tandis qu'un élève ayant 6 bonnes et 2 mauvaises réponses, réussit le test.).

Enfin, comme le soutient la majorité des écrits en éducation, le taux d'échec pour un examen doit se situer entre 15% et 20%. Dans le présent test, le taux d'échec correspond à 15,55%. Cette nouvelle façon de corriger le test permet ainsi de considérer la variable "compréhension en lecture" de l'élève.

Déroulement

Dans un premier temps, les écoles concernées pour la présente recherche ont toutes été contactées par téléphone par une assistante de recherche afin de confirmer leur participation pour une troisième année consécutive à l'étude longitudinale en cours. Des rencontres avec les classes de deuxième année ont également été planifiées avec chacune des écoles. La passation des instruments de mesure et la cueillette de données se sont déroulées en l'espace de 4 semaines, soit du début de mai au début de juin 1995, suite à la troisième étape du calendrier scolaire.

Les questionnaires destinés aux parents sont remis aux enseignants (es) qui prennent la responsabilité de distribuer une enveloppe à chacun de leur élève. Les élèves doivent donner l'enveloppe aux parents. Nous demandons à un des deux parents de répondre aux trois différents questionnaires, et ce, dans les plus brefs délais. Ce sont les enfants qui rapportent à leur professeur l'enveloppe contenant les questionnaires dûment remplis. Lors des années précédentes, cette technique s'est avérée la plus efficace. Nous demandons aux enseignants de vérifier si toutes les enveloppes ont été rapportées par les élèves et demandons, dans les cas contraires, de vérifier pourquoi les enveloppes n'ont pas été retournées.

Étant donné que les enseignants participent sur une base volontaire et bénévole à cette recherche, un certificat-cadeau d'une valeur de 25\$ pour l'achat

de livre dans une librairie leur est attribué afin de les remercier d'avoir donné de leur temps lors de cette recherche.

Les questionnaires sont ramassés par les assistantes de recherche lorsqu'elles sont de passage dans chacune des écoles afin d'administrer aux élèves de deuxième année différents tests. Selon les écoles où l'on retrouve une ou deux classes de deuxième année, le nombre d'équipes administrant les tests varie.

Ainsi, les élèves sont rencontrés durant une période d'environ une heure. Différents tests leur sont administrés qui sont en rapport avec d'autres projets de mémoire en court. Pour notre recherche, c'est le test de lecture qui nous intéresse. Les élèves sont invités à bien se concentrer et à répondre le plus adéquatement possible à la question énoncée par l'assistante de recherche. À la toute fin, les élèves sont récompensés pour leur collaboration par l'attribution d'autocollants.

Chapitre III

Résultats

Ce chapitre comprend en premier lieu la réduction des données par rapport aux instruments de mesure. En deuxième lieu, les résultats obtenus et les analyses statistiques utilisées en fonction des questions de recherche et les questions exploratoires telles que formulées à la fin du premier chapitre sont présentés.

Pour l'instrument *L'Encadrement lors des Devoirs et des Leçons (EDL*, 1994), les parents doivent évaluer l'aide apportée à leur enfant lors de leurs devoirs et leçons, à savoir leur encadrement parental lors de cette tâche. Plus le score est élevé, plus le parent se perçoit comme actif envers l'école et soucieux d'offrir un encadrement à son enfant lors de ses devoirs et leçons. Le score global obtenu à partir des résultats des parents de l'échantillon varie entre 12 et 44 points. Lors de la cueillette des données, le score global moyen obtenu à cet instrument est de 33.04 ($ÉT=4.54$) pour 906 sujets. Ce résultat permet de constater que, dans l'ensemble, les parents se perçoivent comme très actifs envers l'école et considèrent qu'ils offrent un encadrement élevé à leur enfant lors des travaux scolaires.

Pour l'instrument de mesure *Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE-Forme P)* (Rousseau, 1995), il suffit à la fin de la cueillette des données de compiler pour chaque sujet les scores obtenus aux quatre échelles. Les résultats obtenus varient pour l'échelle d'attitude éducative

entre 16 points et 32 points ($M=26.13$, $ÉT=2.40$, $n=873$), pour le comportement éducatif entre 18 points et 46 points ($M=30.14$, $ÉT=4.23$, $n=872$), pour l'encadrement autoritaire entre 16 points et 48 points ($M=26.46$, $ÉT=4.43$, $n=859$) et enfin, pour l'encadrement libéral entre 22 points et 40 points ($M=34.36$, $ÉT=2.95$, $n=883$).

Ces résultats, convertis en scores standardisés selon un barème établi par Rousseau (1995), nous permettent de constater à quel niveau se situe chacune des quatre échelles par rapport à la médiane. Ainsi, la transformation du score moyen obtenu par les parents à chacune des échelles en scores standardisés indiquent qu'en ce qui concerne l'attitude éducative ainsi que l'encadrement de type libéral, les scores standardisés se situent bien au-dessus du point milieu de l'échelle. Concernant le comportement éducatif ainsi que l'encadrement de type autoritaire, les scores standardisés obtenus se situent près, mais en-dessous du point milieu de l'échelle. Ces résultats permettent de constater que les parents présentent plutôt des attitudes éducatives interventionnistes, mais que leurs comportements éducatifs est moins à caractère interventionnistes. De même, les parents offrent un encadrement davantage libéral plutôt qu'autoritaire.

En ce qui concerne le test de lecture *Baluchon voit un raton-laveur* (Boulay et Pelletier, 1986), les élèves doivent découvrir et écrire sur une feuille-réponse ce que mange l'animal. Le seuil de réussite pour ce test est établi à 4 bonnes

réponses sur une possibilité de 6. Lors de la cueillette des données, le score moyen obtenu par les élèves est de 4.6 ($ET=1.4$) bonnes réponses, les résultats variant entre -7 et 6 bonnes réponses. En tout, 85% ($n=774$) des élèves ont réussi avec succès le test de lecture tandis que 15% ($n=133$) ont échoué à ce test. Les scores obtenus démontrent qu'il y a pratiquement autant de filles et garçons qui sont en situation de réussite ($G=86.37\%$, $F=84.29\%$) que d'échec ($G=13.63\%$, $F=15.71\%$).

Résultats aux questions principales de recherches

La première question de recherche tente de vérifier l'existence d'une relation entre le rendement en lecture de l'élève (succès/échec) et l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons. Plus précisément, cette question tente de vérifier si les élèves qui réussissent en lecture ou qui échouent reçoivent de la part de leur parent un encadrement différent lors des devoirs et leçons. Dans cette question de recherche, la variable indépendante représente le rendement en lecture de l'élève tandis que la variable dépendante consiste à l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons. Les résultats obtenus sont illustrés dans le tableau 1.

À la suite des analyses statistiques, il est constaté que les élèves en situation de succès au test de lecture ont des parents qui présentent un score plus faible d'encadrement lors des devoirs et leçons ($M=32.94$, $ET=4.57$) comparativement aux élèves en situation d'échec dont les parents offrent un score

relativement plus élevé d'encadrement durant la période des devoirs et leçons ($M=33.64$, $ÉT=4.38$). Cependant, cette différence n'est pas significative puisque la valeur du t (904) = 1.65 significatif à $p<0.09$. Ceci peut laisser supposer qu'il existe une faible relation entre le rendement en lecture de l'élève et l'encadrement que ce dernier reçoit de ses parents lors de l'exécution de ses devoirs. En effet, les élèves en situation d'échec en lecture reçoivent de leur parent un encadrement légèrement plus élevé que les élèves qui réussissent en lecture.

Quant à notre deuxième question de recherche, nous avons effectué des analyses nous permettant de vérifier l'existence d'une relation entre le rendement en lecture de l'élève (succès/échec) et les styles parentaux (attitude éducative, comportement éducatif, encadrement autoritaire, encadrement, libéral). Quoique des résultats non significatifs aient été constaté lors de l'analyse des données de notre première question de recherche, il en est tout autrement quant à notre deuxième question de recherche. La variable indépendante consiste au rendement en lecture de l'élève tandis que les variables dépendantes sont les styles parentaux.

Comme le montre le tableau 1, les parents dont l'enfant est en situation d'échec ($M=26.67$, $ÉT=2.41$) au test de lecture présentent une attitude plus interventionniste que les parents dont l'enfant est en situation de réussite ($M=26.04$, $ÉT=3.92$) au test de lecture, et ce, avec une valeur de t (871) = 2.795

significatif à $p < 0.005$.

De même, les parents dont l'enfant est en situation d'échec ont démontré des comportements qui sont davantage de nature interventionniste ($M=30.87$, $ÉT=4.09$) que les parents dont l'enfant est en situation de réussite ($M=30.01$, $ÉT=4.24$) au test de lecture, avec une valeur du $t(870) = 2.121$ significatif à $p < 0.03$.

Par ailleurs, on observe que les élèves en situation d'échec ($M=27.52$, $ÉT=4.52$) ont des parents qui présentent un encadrement légèrement plus autoritaire que les parents d'élèves en situation de réussite ($M=26.28$, $ÉT=4.40$) au test de lecture, avec une valeur du $t(857) = 2.883$ significatif à $p < 0.004$.

Par contre, les données concernant l'encadrement de type libéral ne se sont pas révélées significatives. Comme le montre le tableau 1, les scores d'encadrement libéral sont presque identiques, et ce, peu importe si l'élève est en situation de réussite ou d'échec.

En résumé, comme le présente le tableau 1, les styles parentaux diffèrent selon que l'enfant est en situation de réussite ou d'échec en lecture. Ainsi donc, les parents d'élèves en difficulté ont tendance à être davantage interventionnistes comparés aux parents d'élèves sans difficulté.

Tableau 1

Relation entre l'encadrement lors des devoirs et leçons, les styles parentaux et le rendement de l'élève au test de lecture (Succès/Échec).

Variables	Succès			Échec			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>dl</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>			
Encadrement des devoirs	904	32.94	4.57	33.64	4.38	1.65	n.s.	
Attitude éducative	871	26.04	2.39	26.67	2.41	2.795	.005	
Comportement éducatif	870	30.01	4.24	30.87	4.09	2.121	.03	
Encadrement autoritaire	857	26.28	4.40	27.52	4.52	2.883	.004	
Encadrement libéral	881	34.35	2.97	34.44	2.81	.328	n.s.	

Résultats aux questions exploratoires de recherche

Suivant la présentation des résultats pour nos deux questions de recherche, nous allons maintenant poursuivre nos analyses à l'aide de nos questions exploratoires. Tout d'abord, la première question tente de vérifier l'existence d'un lien entre les caractéristiques familiales (type de famille, revenu annuel de la famille, scolarité de la mère) et l'encadrement fourni par les parents lors des devoirs et leçons.

L'analyse de variance révèle que les types de famille présentent des moyennes qui semblent pratiquement similaires en ce qui a trait à l'encadrement

lors des devoirs et leçons. Cependant, il ressort clairement que les familles de type naturel ont obtenu un score moyen significativement plus élevé ($M=33.48$, $ÉT=4.18$) que les familles de type recomposé ($M=32.47$, $ÉT= 5.15$) et monoparental ($M=31.37$, $ÉT = 5.35$). L'analyse de variance donne une valeur de $F(4,894) = 7.049$, significatif à $p<0.0001$.

D'autre part, les résultats ont démontré que l'encadrement lors des devoirs et leçons est significativement plus élevé chez les parents dont le revenu annuel familial est élevé ($M = 33.64$, $ÉT = 4.26$) comparativement aux parents dont le revenu annuel familial est faible ($M = 29.83$, $ÉT = 6.71$) avec une valeur du $F(3,840) = 9.878$, $p<0.0001$. Ces résultats sont présentés dans le tableau 2.

La deuxième question exploratoire tente de vérifier l'existence d'un lien entre les caractéristiques familiales et les styles parentaux (attitude éducative, comportement éducatif, encadrement autoritaire, encadrement libéral). La vérification de cette question a été effectuée à la suite d'une analyse de variance. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 3.

L'analyse des styles parentaux en lien avec le type de famille (naturelle, reconstituée ou monoparentale) ne présente aucun résultat significatif. Il semble ainsi que, peu importe le type de famille, les styles parentaux se ressemblent.

Tableau 2

Analyse de Variance des Résultats des caractéristiques familiales en relation avec l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons

Caractéristiques Familiales	Encadrement lors des devoirs et leçons			
	<i>df</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>
Types de familles	4,894	142.248	7.049	.0001
Revenu familial	3,840	198.333	9.878	.0001
Scolarité de la mère	1,857	12.165	.601	n.s.

D'autre part, l'étude des styles parentaux en relation avec le revenu familial confirme l'existence de résultats significatifs, surtout en ce qui concerne l'attitude éducative et l'encadrement autoritaire. Les parents qui présentent le plus d'attitudes éducatives interventionnistes ont un revenu familial de moins de 10 000\$ ($M = 26.58$, $ÉT = 3.47$) comparativement aux parents dont le revenu se situe entre 10 000\$ et 25 000\$ ($M = 26.36$, $ÉT = 2.67$), 25 000\$ et 40 000\$ ($M = 26.46$, $ÉT = 2.16$) ou excède 40 000\$ ($M = 25.86$, $ÉT = 2.33$) où les attitudes parentales sont de nature moins interventionniste, et ce, avec une valeur du $F(3,810) = 3.731$ significatif à $p < 0.01$.

Tableau 3
Analyse de Variance entre le revenu familial
et les styles parentaux

Styles parentaux	Revenu Familial			
	<i>df</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>
Attitude éducative	3,810	21.649	3.731	.01
Comportement éducatif	3,807	9.663	.545	n.s.
Encadrement autoritaire	3,796	121.302	6.214	.004
Encadrement libéral	3,817	14.109	1.662	n.s.

En regard des résultats obtenus pour l'encadrement autoritaire, on remarque une tendance similaire, à savoir que les parents de famille à faible revenu, moins de 10 000\$ ($M=27.69$, $ÉT=5.16$) présentent un encadrement autoritaire plus élevé que les familles ayant un revenu se situant entre 10 000\$ et 25 000\$ ($M=26.98$, $ÉT= 5.11$), 25 000\$ et 40 000\$ ($M=27.22$, $ÉT=4.16$) ou de plus de 40 000\$ ($M=25.81$, $ÉT=4.18$) avec un $F(3,796)=6.214$ significatif à $p<0.0004$. Le tableau 3 illustre ces résultats.

Tableau 4
Analyse de Variance entre la scolarité de la mère
et les styles parentaux

Styles parentaux	Scolarité de la mère			
	<i>df</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>
Attitude éducative	1,826	171.029	30.438	.0004
Comportement éducatif	1,825	240.353	13.879	.0002
Encadrement autoritaire	1,815	1012.682	55.517	.0001
Encadrement libéral	1,834	5.876	.688	n.s

De plus, comme le tableau 4 le démontre, les résultats se révèlent significatifs en ce qui concerne la scolarité de la mère en lien avec les styles parentaux. Ainsi, il existe une relation entre la scolarité de la mère et plus particulièrement l'attitude éducative, le comportement éducatif et l'encadrement autoritaire. Les résultats rapportent que les mères qui sont moins scolarisées (prim./sec.) obtiennent un score plus élevé à ces trois échelles comparativement aux mères scolarisées (collég./univ.). Les mères moins scolarisées ont obtenu des résultats significativement plus élevés ($M=26.55$, $ÉT=2.31$) que les mères plus scolarisées ($M=25.64$, $ÉT=2.43$) en ce qui concerne leur attitude éducative, avec une valeur de $F(1,826)$ significatif à $p<0.0001$. De même les mères moins scolarisées ($M=30.62$, $ÉT=4.15$) ont manifesté des comportements éducatif

relativement plus élevés que les mères scolarisées ($M=29.54$, $ÉT=4.17$) avec une valeur du $F(1,825)=13.879$ significatif à $p<0.0002$.

Enfin, précisons que les mères moins scolarisées ($M=27.47$, $ÉT=4.45$) présentent un encadrement autoritaire significativement plus élevé que les mères plus scolarisées ($M=25.24$, $ÉT=4.05$), et ce avec une valeur du $F(1,815)=55.517$ significatif à $p<0.0001$.

Suivant la présentation de ces résultats, nous allons poursuivre à l'aide de nos questions exploratoires trois et quatre qui tentent de découvrir si l'encadrement lors des devoirs et leçons ainsi que les styles parentaux présentent des différences selon le sexe de l'enfant.

À partir d'un test de comparaison de moyennes entre deux groupes de sujets, nous avons pu constater qu'il existe une différence significative entre les résultats obtenus par les garçons ($M=33.45$, $ÉT=4.34$) et ceux des filles ($M=32.63$, $ÉT=4.71$) en ce qui concerne l'encadrement lors des devoirs et leçons, avec une valeur de $t=2.69$, $p<0.007$. Les données nous indiquent qu'il existe une différence quant au degré d'encadrement qui est fourni par les parents lors des devoirs et leçons et ce, selon le sexe de l'enfant. Les résultats ont démontré que les garçons obtiennent des scores significativement plus élevés que les filles en ce qui a trait à l'encadrement reçu lors de la réalisation des devoirs.

Cependant, les analyses statistiques n'ont pas permis de trouver des différences significatives entre le sexe de l'enfant et les styles parentaux. Ceci nous amène à supposer que les styles parentaux ne diffèrent pas selon le sexe de l'enfant.

En ce qui concerne notre dernière question exploratoire dont l'objectif est de découvrir s'il existe une cohérence entre l'attitude et le comportement éducatif des parents, nous avons effectué une analyse corrélationnelle. Le résultat obtenu a montré une corrélation de 0.43. Bien que significative à $p < 0.01$, cette corrélation est moyenne. Interprétée en terme de pourcentage de covariance ou de coefficient de détermination, cela signifie qu'il y a covariance dans 18.5% des cas. Il est difficile de parler d'une grande cohérence ou convergence entre l'attitude et le comportement éducatif des parents.

En résumé, les analyses statistiques des données concernant les questions de recherche nous ont permis de découvrir qu'il existe une faible relation entre le rendement en lecture de l'élève et l'encadrement que ce dernier reçoit lors de ses travaux scolaires. On constate entre autres que les élèves en situation d'échec reçoivent davantage d'encadrement de leur parent lors de leurs devoirs et leçons. De même, les élèves en situation d'échec ont des parents qui présentent des attitudes et comportements qui sont davantage interventionnistes en comparaison des d'élèves en situation de réussite au test de lecture. Également, ces parents d'élèves en situation d'échec présentent un encadrement autoritaire plus élevé que

les autres parents.

Quant aux questions exploratoires, les résultats nous ont permis de constater que les familles de type naturel et celles dont le revenu annuel familial est élevé encadrent davantage leur enfant lors des devoirs et leçons. De plus, l'analyse des styles parentaux nous a démontré qu'en ce qui concerne le type de famille, les styles parentaux se ressemblent. Cependant, les parents qui présentent le plus d'attitudes interventionnistes proviennent de milieux à faible revenu et offrent davantage un encadrement de type autoritaire. Également, les mères moins scolarisées ont davantage des attitudes et comportements interventionnistes ainsi qu'un encadrement autoritaire avec leur enfant comparativement aux élèves de mères scolarisées. Enfin, les garçons de notre échantillon sont davantage encadrés que les filles. Cependant, les styles parentaux ne diffèrent pas selon le sexe de l'enfant.

Chapitre IV

Discussion

L'objectif de cette recherche consiste à connaître la relation qui existe entre le rendement en lecture de l'élève, et l'encadrement lors des devoirs et leçons et les styles parentaux. Cette section discute certains résultats obtenus. Tout d'abord, les résultats sont discutés et comparés avec les recherches présentées antérieurement dans la recension d'écrits. De même, les retombées possibles de cette recherche ainsi que l'élaboration d'applications pratiques et de pistes d'orientation pour de futures recherches sont abordées. Dans un dernier temps, les limites de cette recherche sont présentées.

Les analyses statistiques entourant la première question de recherche ont permis de constater que l'encadrement lors des devoirs et leçons est faiblement en relation avec la réussite ou l'échec de l'élève en lecture. En effet, il y a une tendance pour les élèves en situation d'échec au test de lecture à recevoir davantage d'encadrement de la part de leurs parents lors des devoirs et leçons. Cependant, étant donné que les résultats ne sont pas ressortis de façon significative, il faut demeurer prudent avec cette interprétation.

Contrairement à nos attentes, ces résultats ne permettent pas d'établir de lien entre l'encadrement parental lors des devoirs et leçons et le rendement en lecture de l'élève. L'étude de cette variable n'a donc pu apporter un éclairage suffisant permettant de clarifier l'ambiguïté constatée dans la recension d'écrits.

Quoique l'encadrement lors des devoirs et leçons puisse être exploré à partir de modèles élaborés par différents chercheurs dans le domaine (Bloom, 1984; Hébert & Potvin, 1993; Sonna, 1992; Wallace & Walberg, 1991), il n'en reste pas moins que les points de vue concernant les effets de ce savoir-faire parental divergent. Bien que certains auteurs croient que les élèves réussissent davantage à l'école lorsqu'ils sont encadrés lors des devoirs et leçons (CEQ, 1991; Cotton, 1988; Saint-Laurent et al., 1992), d'autres affirment qu'au contraire, ce sont les élèves qui sont le plus encadrés lors des travaux scolaires qui réussissent le moins à l'école (Epstein, 1988; Seginer et al., 1988).

À ce stade-ci de la recherche, il faut s'interroger afin de connaître si ce sont les efforts des parents à offrir du mieux qu'ils peuvent un environnement propice à l'étude qui influencent le rendement de l'élève, ou bien, si ce n'est pas plutôt le rendement de l'élève qui influence les parents à fournir un encadrement à leur enfant lors des travaux scolaires. Nous espérons que d'autres études pourront être en mesure de vérifier cette question.

De même, il se pourrait que ce ne soit pas l'encadrement en soi qui fasse défaut, mais plutôt la capacité pour les parents d'évaluer correctement les besoins de leur enfant. Un parent qui est en mesure d'identifier clairement ce dont son enfant a besoin comme type d'aide lors de l'exécution de ses devoirs est en mesure de fournir un encadrement favorable à la réussite. L'essentiel demeure dans la

nécessité de guider, de soutenir et d'aider l'enfant selon ses besoins. Une recherche d'équilibre doit être effectuée entre ce dont l'enfant a besoin et ce que le parent peut apporter comme aide bénéfique au processus d'apprentissage.

Les résultats obtenus à partir de la première question de recherche font ressortir toute l'importance de connaître davantage les caractéristiques de l'encadrement qui favorisent la réussite de l'élève. Selon les diverses prescriptions énumérés plus haut (Bloom, 1984; Hébert & Potvin, 1993; Sonna, 1992; Wallace & Walberg, 1991), un questionnement s'impose. En effet, il faut se demander si chacune de ces prescriptions peut présenter une certaine flexibilité. L'analyse de ces prescriptions n'indique pas si les parents se doivent de respecter toutes les consignes pour un encadrement dit favorable à l'étude. Il se peut que la combinaison de certains critères procurent également un encadrement adéquat. Malheureusement, peu d'informations sont fournies en ce sens.

Enfin, il semble essentiel de se demander si trop peu ou beaucoup trop d'encadrement peut nuire à l'enfant. Logiquement, il doit exister un niveau d'encadrement favorable et défavorable au rendement scolaire de l'élève. Cependant, l'instrument de mesure utilisé dans la recherche n'est pas pourvu de normes qui indiquent à quel niveau l'encadrement est bénéfique ou néfaste.

En ce qui concerne la deuxième question de recherche, il est ressorti que certains styles parentaux sont en lien avec le rendement en lecture de l'élève. En

effet, les résultats suggèrent que les élèves en situation d'échec au test de lecture ont des parents qui présentent des attitudes et comportements davantage interventionnistes avec un encadrement beaucoup plus autoritaire comparativement aux parents d'élèves en situation de succès. De même, l'étude a montré que ces parents d'élèves en situation d'échec ont effectivement tendance à exprimer beaucoup d'opinions interventionnistes, mais qu'ils sont cependant moins enclins à faire concrètement ce qu'ils expriment.

Comme les parents d'élèves en situation d'échec ont un encadrement plus autoritaire, cela indique qu'il y a peu de place à la prise en charge par l'enfant lui-même de l'organisation de sa vie et qu'une relation de dépendance existe entre le parent et l'enfant (Rousseau, 1995). En fait, en effectuant une combinaison entre les attitudes et comportements éducatifs ainsi que l'encadrement autoritaire des parents d'élèves en situation d'échec, on constate que cela ressemble au style autoritaire de Baumrind (1967, 1971, 1978, 1991). Effectivement, le parent autoritaire fixe des exigences élevées à son enfant tout en lui laissant peu de chances de gérer lui-même sa vie. De même, ce parent exerce un contrôle sur l'enfant et considère pour seuls valables ses propos, lui seul peut décider de ce qui est bien ou non pour l'enfant.

Dans la présente recherche, il est démontré que les enfants qui ont une éducation rigide sont davantage en situation d'échec au test de lecture. Ces

résultats sont en lien avec ceux d'autres chercheurs qui affirment que le style autoritaire est négativement associé avec la réussite scolaire (Dornbusch & al., 1987; Grolnick & Ryan, 1989) ainsi qu'avec la persévérance des études au secondaire (Doucet, 1994). Contrairement à ces résultats, certaines études citées auparavant ont démontré quant à elles que les élèves ayant des parents autoritaires réussissent davantage à l'école (Baumrind, 1991; Pratt, Green, MacVicar & Bountrogianni, 1992).

À ce stade-ci de la recherche, il est important de réévaluer certains aspects de l'instrument de mesure que nous avons utilisé. Notre critique se veut constructive et nous croyons que certaines améliorations doivent être apportées à l'instrument. Il serait intéressant de définir davantage chacune des échelles et d'établir une distinction plus nette entre chacune d'entre elles. Une de ces améliorations pourrait être l'élaboration de normes qui permettraient d'évaluer pour chacune des quatre échelles quels sont les niveaux qui favorisent ou nuisent au rendement scolaire de l'élève.

En réponse aux questions exploratoires, les résultats indiquent que l'encadrement fourni par les parents lors des devoirs et leçons de même que les styles parentaux diffèrent selon certaines caractéristiques familiales. En fait, le type de famille est étroitement en lien avec l'encadrement qui sera offert à l'enfant lors des devoirs et leçons. Ainsi, les données obtenues révèlent que les parents de

familles naturelles ont tendance à encadrer davantage leur enfant lors des devoirs et leçons comparés aux parents de familles recomposées et monoparentales.

De même, les résultats indiquent que les parents de famille avec un revenu élevé sont davantage portés à encadrer leur enfant comparativement aux parents de famille à faible revenu. Ces résultats, mis en relation avec ceux obtenus par Saint-Laurent et al. (1992) démontrent qu'effectivement les parents de milieux favorisés encadrent davantage leur enfant lors des travaux scolaires. Mais comme le rapportent certains auteurs (Bolduc, 1994; Brown et al., 1985; Montmarquette, 1989), cela ne nous indique pas pour autant si le rendement scolaire de l'élève est bon.

Quoiqu'il y ait des recherches qui démontrent que l'encadrement parental est déficient chez les parents peu scolarisés ou avec des difficultés socio-économiques et que cette situation nuit à la réussite scolaire de l'enfant (Borus & Carpenter, 1984; CEQ, 1991, Crespo, 1988), d'autres chercheurs soutiennent, quant à eux, que l'encadrement est effectivement déficient dans les milieux défavorisés, mais l'est également dans les milieux mieux nantis (Lalonde & Grunberg, 1988). Enfin, il serait essentiel de se rappeler les conclusions de recherche de Dauber et Epstein (1989) qui insistent sur le fait que la réussite scolaire de l'élève est possible à partir de la combinaison de la participation des parents à l'école et de l'encouragement à l'apprentissage à la maison, et ce, peu importe la classe sociale des parents.

Quoique le revenu annuel familial soit en lien avec l'encadrement lors des devoirs et leçons, il n'a pas été constaté que la scolarité de la mère est en relation avec cette variable. Ainsi, dans la présente recherche, il n'existe pas de relation entre la scolarité de la mère et l'encadrement qui est offert lors des devoirs et leçons.

Par ailleurs, les résultats obtenus suite aux analyses entre les styles parentaux et les caractéristiques familiales ont démontré que les parents à faible revenu ont des attitudes éducatives beaucoup plus interventionnistes et un encadrement davantage autoritaire que les parents ayant un revenu élevé. Des résultats similaires sont constatés auprès des mères moins scolarisées en comparaison avec des mères scolarisées.

En ce qui concerne le sexe de l'élève, les données recueillies ont démontré que les parents de garçons encadrent davantage lors des devoirs et leçons que les parents de filles. Par contre, les styles parentaux ne diffèrent pas selon le sexe de l'enfant. Enfin, précisons qu'il y a autant de garçons et de filles qui réussissent le test de lecture ou qui y échouent.

Finalement, l'étude corrélationnelle entre les attitudes éducatives et les comportements éducatifs a révélé une faible cohérence entre ce que dit et fait le parent. En effet, il semble que les parents de l'échantillon ne présentent pas des attitudes éducatives et des comportements éducatifs qui sont fortement reliés.

Par rapport à l'impact de cette recherche, l'objectif est de favoriser l'exploration des variables qui sont en lien avec la réussite ou l'échec de l'élève en lecture. Comme les parents sont les premiers et principaux éducateurs de leurs enfants (Bloom, 1986; Cooper, 1989; Keith et al., 1986; Miller & Kelley, 1991), c'est à eux que revient la responsabilité de les éduquer et de faire avancer leur savoir. Il est à espérer que les résultats de la présente recherche encourageront les parents à prendre une part active dans le cheminement scolaire de leur enfant.

En effet, les parents doivent se ressourcer et offrir un encadrement lors des devoirs et leçons selon les besoins de leur enfant. S'ils le désirent, ils peuvent demander la collaboration du personnel enseignant afin de cerner adéquatement les besoins de l'enfant pour un meilleur apprentissage des connaissances et, bien sûr, pour sa réussite scolaire. Ainsi, l'implication du parent dans la vie scolaire de l'enfant est une variable à considérer et à explorer davantage étant donné que nombreux sont ceux qui ont démontré que le parent qui s'implique favorise la réussite scolaire de l'enfant (CEQ, 1991; Dolan & Haxby, 1991; Dye, 1989; Grolnick & Ryan, 1989; Gubbels, 1989; Jowett & Baginsky, 1991; Kennedy, 1991; Reynolds, 1992; Royer et al., 1993).

Une question fondamentale nous a suivie tout au long de la rédaction de ce mémoire. Elle consiste à savoir si chaque parent présente des styles parentaux qui sont identiques ou différents par rapport à chaque situation vécue (sociale,

scolaire, affective). En fait, peut-on être un parent qui présente des attitudes et comportements interventionnistes avec un encadrement libéral envers son enfant quand cela concerne sa vie scolaire et adopter ensuite un autre style parental en ce qui concerne la vie sociale ou affective de l'enfant? Les parents ont-ils toujours le même mode de fonctionnement ou peut-on dire que les attitudes et comportements ainsi que l'encadrement diffèrent selon les activités? De même, les parents ont-ils un style parental qui est le même pour tous les enfants de la famille ou bien le style parental diffère-t-il selon chaque enfant? Nous espérons que d'autres recherches tenteront de répondre à cette question, car nous croyons que la vision des styles parentaux pourrait changer.

Enfin, les limites de cette recherche sont avancées. D'abord, peu d'études ont précisément été effectuées auprès d'élèves de deuxième année du primaire. La plupart des études relevées visaient des élèves de la fin du deuxième cycle du primaire. De même, nous avons souvent été confrontée à des recherches fort intéressantes, mais avec un échantillon regroupant une population à l'adolescence.

Un autre point à considérer est que les études ont été le plus souvent effectuées à partir du rendement de l'élève dans plusieurs matières scolaires, le plus souvent, en ce qui concerne les mathématiques et le français. Pour notre part, nous nous sommes intéressée à la réussite ou l'échec en lecture, nous avons donc très peu de recherches ayant déjà traité du sujet. Finalement, une autre limite de

notre recherche réside dans le fait que les instruments de mesure utilisés sont récents et demandent des ajustements ainsi que des améliorations, entre autres, l'élaboration de normes qui nous permettraient d'avoir des points de repère au moment de l'interprétation des résultats. Enfin, les forces de cette recherche se situent d'abord dans le fait d'avoir un échantillon de près de 1000 parents et élèves ce qui permet ainsi d'avoir des résultats crédibles.

Conclusion

L'objectif de cette recherche consiste à connaître certaines variables qui sont en relation avec le rendement en lecture de l'élève. Plus particulièrement, cette recherche s'intéresse à l'encadrement lors des devoirs et leçons et aux styles parentaux comme variables pouvant être en lien avec la réussite ou l'échec de l'élève en lecture. Comme les premières années de scolarité sont déterminantes pour celles à venir, il apparaît essentiel de porter une attention particulière à ces variables.

Plusieurs auteurs ont étudié les effets que procure l'encadrement parental lors des travaux scolaires sur le rendement de l'élève. En fait, nombreux sont les chercheurs qui s'accordent à dire qu'il existe une forte relation entre le rendement de l'élève et l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons. Cependant, il existe dans la littérature une certaine ambiguïté à savoir si l'encadrement reçu favorise ou non un meilleur rendement scolaire. C'est à partir de cette ambiguïté qu'a été orienté le choix d'examiner l'existence d'une relation entre le rendement en lecture de l'élève de deuxième année du primaire et l'encadrement reçu lors des devoirs et leçons.

De même, les styles parentaux sont explorés grâce au modèle de Rousseau (1995). En effet, la présente recherche tente de vérifier également s'il existe une relation entre le rendement en lecture de l'élève et les styles parentaux.

En regard des questions de recherche, la présente étude a démontré qu'il

Il y a une tendance pour les élèves en situation d'échec au test de lecture à recevoir davantage d'encadrement de la part de leurs parents lors de la période des devoirs et leçons. De plus, les résultats révèlent que les élèves en situation d'échec au test de lecture ont des parents qui présentent des attitudes et comportements plus interventionnistes ainsi qu'un encadrement légèrement plus autoritaire que les parents d'élèves en situation de succès au test de lecture.

Les résultats aux questions exploratoires démontrent que les familles naturelles et les parents dont le revenu annuel familial est élevé encadrent beaucoup plus leur enfant quand vient le temps des devoirs et leçons. De même, l'étude du sexe de l'élève a démontré que les garçons, comparativement aux filles, reçoivent davantage d'encadrement lors des devoirs et leçons.

De plus, les résultats ont démontré que les parents dont le revenu est inférieur à 10 000\$ ont des attitudes éducatives plus interventionnistes et un encadrement plus autoritaire. Les mères moins scolarisées (prim/sec) sont quant à elles, plus autoritaires dans leur encadrement et ont des attitudes et comportements davantage interventionnistes. Fait intéressant, l'étude des styles parentaux a révélé que ces derniers ne diffèrent pas, peu importe le type de famille ou le sexe de l'élève.

En ce qui concerne la cohérence entre les attitudes et comportements éducatifs des parents, les résultats ont révélé une faible corrélation, ce qui indique

que les parents ont des comportements éducatifs qui sont en relation médiocre avec leurs attitudes éducatives.

L'orientation de futures recherches pourrait consister à l'élaboration de normes concernant l'instrument de mesure de Rousseau (1995). Ces normes permettraient de connaître à quel niveau les parents ont des attitudes et comportements éducatifs ainsi qu'un encadrement autoritaire ou libéral qui favorisent ou qui nuisent au rendement scolaire de l'élève. De même, il serait intéressant de vérifier si les parents présentent un même et unique style parental quelles que soient les différentes situations vécues par l'enfant. Enfin, l'étude du rendement de l'élève pourrait être réalisée à partir de l'ensemble des résultats obtenus par l'élève dans les différentes matières scolaires auxquelles il est confronté chaque jour. De cette façon, il serait intéressant de vérifier si l'encadrement lors des devoirs et leçons ainsi que les styles parentaux diffèrent selon les matières que l'enfant doit maîtriser à son retour à la maison.

Références

- Alessandri, S. M. (1992). Effects of maternal work status in single-parent families on children's perception of self and family and school achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 417-433.
- Amato, P. R. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(1), 39-53.
- Baumrind, D. (1967). Socialization associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-328.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-101.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. Minneapolis, A. Pick (Ed.), University of Minnesota Press, *Minnesota symposium on child psychology*, 7, 3-46.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America, *New directions for Child Development*, 37, 93-125.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 4(8), 4-17.
- Boisclair, A., Hethrington, S., & Desbiens, N. (1994). *Les devoirs: l'élève, l'école et la famille*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Bulletin du CRIRES, 5, 1-8.
- Bolduc, N. (1993). *Fonctionnement familial et rendement scolaire: où est le lien?* Comprendre la famille : Actes du 2 symposium québécois de recherche sur la famille, Presses de l'Université du Québec, 365-376.

- Borus, M. E., & Carpenter, S. A. (1984). *Choices in education*. In M. E. Borus (Ed.), Kalamazoo, MI: W.W., Upjohn Institute for Employment Research, Youth and the labor market, 81-110.
- Bouchard, C. (1991). *Rapport du groupe de travail pour les jeunes: Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux. Direction des communications.
- Bouchard, J. M. (1985). L'intervention éducative en milieu familial. *Apprentissage et Socialisation*, 8(1), 41-51.
- Bouchard, J.M., Pilon, N., & Archambault, J. (1987). *Les modèles éducatifs des parents*. Séminaire du Cirade, Université du Québec à Montréal.
- Boulay, C., & Pelletier, G. (1986). *Français 1: l'évaluation des apprentissages en lecture et en écriture*. Montréal: Lidec.
- Brown, J. O., Grubb, S. B., Wicker, T. E., & O'Tuel, F. S. (1985). Health variables and school achievement. *Journal of School Health*, 55(1), 21-23.
- CEQ (1991a). *L'éducation de mon enfant: ça passe aussi par moi*. Dépliant.
- CEQ. (1991b, Septembre). *Réussir à l'école. Réussir l'école*. Québec, Séminaires régionaux, 75 p.
- Chen, C., & Stevenson, H. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60(3), 551-561.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au ministre de l'Éducation, Montréal.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New-York: Longman.
- Côté, R. (1990). *La discipline familiale: une volonté à négocier*. Québec, Les éditions Agence d'Arc, 129p.
- Cotton, K. (1988). *Monitoring student learning in the classroom*. School Improvement Research Series Close-up, Northwest Regional Education Lab, Portland.

- Crespo, M. (1988). Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés: une analyse préliminaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 14(3), 415-423.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in city elementary and middle schools*. Reports no 33, Baltimore, MD: center for Research on Elementary and Middle schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 152).
- Dolan, L. J., & Haxby, B. (1991, Spring). Helping children where they live : the role of family support in student success. *Equity and Choice*, 89-96.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Doucet, D. (1994). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (1992). *Causes underlying minimal parent involvement in the education of their children*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No ED 353 059).
- Dye, J. S. (1989). Parental involvement in curriculum matters: parents, teachers and children working together. *Educational Research*, 31(1), 20-33.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Report no 26, Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools. (ERIC Document Reproduction No 301 322).
- Féger, R. (1988). Jallons pour une problématique de l'environnement socio-familial et socio-scolaire. *Tendances*, 43-51.
- Ford, D.L. (1989). *Parental participation and academic achievement*. Reports Research, Illinois, Chicago. (ERIC Document Reproduction No ED 344 659).
- Forest, C. (1974). *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la CEC*. Montréal, CECM, 17p.

- Godefroid, J. (1987). *Psychologie. Sciences humaines*. Montréal: Éditions HRW ltée.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gubbels, J. (1989). Parent volunteers as "social capital". *Momentum*, 20(3), 30-33.
- Hébert, S., & Potvin, P. (1993). *Les devoirs à la maison: guide à l'intention des parents*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Henry, I. (1996). *L'attitude de l'élève envers son enseignante en relation avec le rendement en lecture*. En cours de réalisation. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Holmes, M., & Croll, P. (1989). Time spent on homework and academic achievement. *Educational Research*, 31(1), 36-45.
- Jowett, S., & Baginsky, M. (1991). Parents and education-issues, options and strategies. *Educational Research*, 33(3), 199-204.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and tv time: direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373-380.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33, 313-333.
- Kennedy, C. (1991). Parent involvement : it takes PEP. *Principal*, 70 (4), 25-28.
- Lalonde, P., & Grunberg, F. (1988). *Psychiatrie clinique: approche bio-psycho-sociale*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Lemieux, C. (1994). *L'aide aux devoirs: Revue de la littérature*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Lemieux, C., & Vachon, N. (1994). *La démarche d'élaboration du questionnaire "Éducation et devoirs à la maison"*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Leung, J. J. (1993). *Children's attitudes toward schoolwork and perception of parental behaviors that support schoolwork*. Knoxville, tn : Wisconsin University, Oshkosh. (ERIC Document Reproduction Service No ED 357 859).
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6(3), 174-185.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Statistique du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Indicateurs de l'éducation*. Direction des statistiques et des études quantitatives. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montmarquette, C., Houle, R., Crespo, M., & Mahseredjian, S. (1989). *Les interventions scolaires en milieux défavorisés*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- National PTA. (1992). *National PTA/World Book successful learning survey*. National PTA, Chicago, Illinois, World Book inc. (ERIC Document Reproduction No ED 372 143).
- Nebor, J. N. (1986). *Parental influence and involvement on reading achievement*. 13p. (ERIC Document Reproduction No ED 286 150).
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17-34.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Rousseau, R. (1995). Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants. Manuel préliminaire (OCÉE). *Bulletin de recherche et d'intervention en Éducation*, 14. Rimouski: UQAR, LÉADRE.

- Royer, E., Saint-Laurent, L., Moisan, S., Biaudeau, I., & Côté, E. (1993, Mars). *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Bulletin du CRIRES, 1(1), 1-8.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1992). *Enquête sur la collaboration famille-école au Québec*.
- Seginer, R., Cohen, Y. B., & Zukerman. (1988). Mothers' characteristics and first-grade boys' performance: testing an academic achievement path model. *Journal of Genetic Psychology*, 149(3), 349-361.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Sonna, L. (1992, Octobre). Homework help for harried parents. *PTA Today*, 18(1), 11-12.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Trudelle, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A., & Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42(7), 76-79.
- Walberg, H. J., & Redding, S. (1989). Strengthening family ties. *Momentum*, 20(3), 65-67.
- Wallace, T., & Walberg, H. J. (1991). Parental partnership for learning. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 131-144.

Appendices

Appendice A**Université du Québec à Trois-Rivières**C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Trois-Rivières, le 2 mai 1995

Madame,
Monsieur,

L'enseignante de la classe que fréquente votre enfant, avec l'accord du directeur de l'école, a bien voulu accepter de participer à une recherche qui se déroule dans des écoles de la Mauricie. Ce projet de recherche s'intitule Facteurs de réussite dès le début du primaire. Cette recherche a pour objectif général de mieux comprendre la dynamique en cause dans la réussite éducative et, en conséquence, dans les difficultés scolaires dès le début de la scolarisation. Votre collaboration en tant que parents est essentielle.

Le questionnaire ci-joint s'adresse aux parents et nous vous serions reconnaissants de bien vouloir y répondre. Nous avons préparé à votre intention des consignes qui apparaissent au début du questionnaire: nous espérons qu'elles sont suffisamment claires pour vous permettre de répondre facilement et sans prendre trop de votre temps que nous savons très précieux. Une réponse rapide nous faciliterait aussi la tâche.

Nous vous assurons de l'entière confidentialité de vos réponses. Vous remarquerez que nous avons mis un code chiffré sur l'enveloppe et le questionnaire que vous apporte votre enfant. C'est ce code et seulement ce code qui sera utilisé pour des fins de recherche: votre nom ou celui de votre enfant ne sera aucunement utilisé et ni le directeur, ni l'enseignante ne verrons vos réponses puisque nous vous demandons de cacheter l'enveloppe-retour du questionnaire.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous assurons de nos meilleurs sentiments.

Louise Paradis, professeure-chercheure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-RivièresPierre Potvin, professeur-chercheur
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières

DIRECTIVES

Les questionnaires se rapportent à: a) l'encadrement offert par les parents à la maison lors des travaux scolaires; b) la collaboration des parents avec l'école et c) à votre façon de voir l'éducation de votre enfant en général.

Répondez en tenant compte de L'ENFANT QUI VOUS A APPORTÉ L'ENVELOPPE. Répondez le plus spontanément possible, en indiquant par un X ce qui correspond à votre opinion ou à vos façons de faire. Il n'y a pas de mauvaises réponses. Choisissez UNE SEULE RÉPONSE par question.

Une fois terminé, vous n'avez qu'à cacheter l'enveloppe de retour et la remettre à votre enfant. Il se chargera de la rapporter à l'enseignante.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

Appendice B

L'ENCADREMENT LORS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS

Cette section comporte 11 énoncés qui traitent de l'encadrement et la participation des parents lors de la période des devoirs et des leçons à la maison. Vous trouverez 5 choix de réponse. Indiquez par un X la réponse qui correspond le mieux à vos comportements.

1. Pour connaître la liste de devoirs et des leçons, je dois la demander à mon enfant.

Toujours _____	Rarement _____
Souvent _____	Jamais _____
Quelquefois _____	

2. Je donne des trucs à mon enfant pour qu'il s'améliore.

Toujours _____	Rarement _____
Souvent _____	Jamais _____
Quelquefois _____	

3. Je discute avec l'enseignant(e) des besoins de mon enfant.

Toujours _____	Rarement _____
Souvent _____	Jamais _____
Quelquefois _____	

4. Je participe aux invitations de l'école telles que les réunions de parents, remise des bulletins, rencontres avec l'enseignant(e) et comité de parents.

Toujours _____	Rarement _____
Souvent _____	Jamais _____
Quelquefois _____	

5. J'établis moi-même des règles précises pour que mon enfant sache quand il doit faire ses devoirs et ses leçons.

Toujours _____	Rarement _____
Souvent _____	Jamais _____
Quelquefois _____	

6. Je prends le temps d'aider mon enfant dans ses travaux scolaires.

Toujours _____	Rarement _____
Souvent _____	Jamais _____
Quelquefois _____	

7. J'encourage mon enfant lorsqu'il fait ses devoirs et ses leçons.
Toujours _____ Rarement _____
Souvent _____ Jamais _____
Quelquefois _____
8. Mon enfant fait ses devoirs et ses leçons où et quand il veut.
Toujours _____ Rarement _____
Souvent _____ Jamais _____
Quelquefois _____
9. À la maison, je parle de l'importance de l'école et des choses que mon enfant y apprend.
Toujours _____ Rarement _____
Souvent _____ Jamais _____
Quelquefois _____
10. Pendant que mon enfant fait ses devoirs et ses leçons, je vérifie si tout va bien.
Toujours _____ Rarement _____
Souvent _____ Jamais _____
Quelquefois _____
11. J'aide mon enfant pour ses devoirs et ses leçons seulement à sa demande.
Toujours _____ Rarement _____
Souvent _____ Jamais _____
Quelquefois _____

Appendice C

OPINIONS ET COMPORTEMENTS RELATIFS À L'ÉDUCATION DES ENFANTS (OCÉE-FORME P)

Romain ROUSSEAU, LÉADRE, UQAR (1994)

Directive: Voici une liste de 24 énoncés d'opinions ou de comportements. À la suite de chaque énoncé, vous trouverez 4 choix de réponse. Indiquez par un X la réponse qui traduit le mieux votre opinion ou qui décrit le mieux votre comportement.

1. Je crois que les parents ont toujours raison quand ils prennent des décisions concernant l'éducation de leur enfant.

Totalemt d'accord _____	Plutôt d'accord _____
Plutôt en désaccord _____	Totalemt en désaccord _____

2. Même si mon enfant va bien à l'école, je lui demande de faire mieux encore.

Souvent _____	Assez souvent _____
Quelquefois _____	Rarement _____

3. Si mon enfant ne va pas bien à l'école, il m'arrive de mal réagir.

Souvent _____	Assez souvent _____
Quelquefois _____	Rarement _____

4. Je dis à mon enfant qu'on ne doit pas contredire un adulte.

Souvent _____	Assez souvent _____
Quelquefois _____	Rarement _____

5. Un enfant ne doit pas, par respect, remettre en question ses parents.

Totalemt d'accord _____	Plutôt d'accord _____
Plutôt en désaccord _____	Totalemt en désaccord _____

6. Si un enfant se comporte mal ou a de mauvaises notes l'école, on doit se montrer plus exigeant, plus sévère avec lui.

Totalemt d'accord _____	Plutôt d'accord _____
Plutôt en désaccord _____	Totalemt en désaccord _____

7. Si un enfant est bon dans une matière, je pense qu'il n'y a pas de raison pour qu'il ne soit pas bon dans les autres matières.

Totalemt d'accord _____	Plutôt d'accord _____
Plutôt en désaccord _____	Totalemt en désaccord _____

8. Il m'arrive de dire à mon enfant qu'il comprendra mieux quand il sera plus vieux.
 Souvent _____ Assez souvent _____
 Quelquefois _____ Rarement _____
9. Il est important qu'un enfant travaille fort à l'école.
 Totalement d'accord _____ Plutôt d'accord _____
 Plutôt en désaccord _____ Totalement en désaccord _____
10. La réussite scolaire de mon enfant est un sujet de préoccupation.
 Souvent _____ Assez souvent _____
 Quelquefois _____ Rarement _____
11. Les parents devraient avoir plus de pouvoir concernant le choix et la qualité de l'éducation donnée par l'école.
 Totalement d'accord _____ Plutôt d'accord _____
 Plutôt en désaccord _____ Totalement en désaccord _____
12. Si mon enfant a de mauvaises notes à l'école, cela me dérange.
 Beaucoup _____ Assez _____
 Un peu _____ Très peu _____
13. Je réponds aux invitations de l'école (réunion de parents, rencontre avec l'enseignant(e) de mon enfant, remise du bulletin...)
 Toujours _____ Souvent _____
 Quelquefois _____ Jamais _____
14. À la maison, je mets des restrictions sur les heures d'écoute de la télévision.
 Souvent _____ Assez souvent _____
 Quelquefois _____ Rarement _____
15. Il est important que les parents vérifient si leur enfant fait les travaux demandés par l'enseignant ou l'enseignante.
 Totalement d'accord _____ Plutôt d'accord _____
 Plutôt en désaccord _____ Totalement en désaccord _____
16. Je crois que les parents doivent aider leur enfant à faire les travaux scolaires demandés (devoirs, leçons, autres activités...)
 Totalement d'accord _____ Plutôt d'accord _____
 Plutôt en désaccord _____ Totalement en désaccord _____
17. Chaque membre de la famille participe aux décisions qui se prennent à la maison.
 Souvent _____ Assez souvent _____
 Quelquefois _____ Rarement _____

18. Si un enfant réussit mal à l'école, il est important de l'encourager à faire plus d'efforts pour s'améliorer.
- | | | | |
|---------------------|-------|-------------------------|-------|
| Totalement d'accord | _____ | Plutôt d'accord | _____ |
| Plutôt en désaccord | _____ | Totalement en désaccord | _____ |
19. Il peut arriver qu'un enfant en sache plus que ses parents sur certains sujets.
- | | | | |
|---------------------|-------|-------------------------|-------|
| Totalement d'accord | _____ | Plutôt d'accord | _____ |
| Plutôt en désaccord | _____ | Totalement en désaccord | _____ |
20. Quand mon enfant va bien à l'école, je le laisse plus libre dans le choix de ses activités.
- | | | | |
|-------------|-------|---------------|-------|
| Souvent | _____ | Assez souvent | _____ |
| Quelquefois | _____ | Rarement | _____ |
21. Je félicite mon enfant quand il a des succès à l'école ou quand il fait de belles choses.
- | | | | |
|-------------|-------|---------|-------|
| Toujours | _____ | Souvent | _____ |
| Quelquefois | _____ | Jamais | _____ |
22. Quand mon enfant va mal à l'école, je m'occupe de l'organisation de son temps.
- | | | | |
|-------------|-------|---------------|-------|
| Souvent | _____ | Assez souvent | _____ |
| Quelquefois | _____ | Rarement | _____ |
23. Les parents doivent suggérer à leur enfant de regarder les deux côtés de la médaille avant de prendre une décision.
- | | | | |
|---------------------|-------|-------------------------|-------|
| Totalement d'accord | _____ | Plutôt d'accord | _____ |
| Plutôt en désaccord | _____ | Totalement en désaccord | _____ |
24. Si mon enfant devait un jour avoir de mauvaises notes, je serais prêt(e) à l'aider ou à lui offrir de l'aide dans la mesure où il manifesterait de la bonne volonté.
- | | | | |
|---------------------|-------|-------------------------|-------|
| Totalement d'accord | _____ | Plutôt d'accord | _____ |
| Plutôt en désaccord | _____ | Totalement en désaccord | _____ |

Appendice D

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Indiquez le sexe de l'enfant concerné par le questionnaire:
 Féminin _____
 Masculin _____

 2. Indiquez le rang de l'enfant dans la famille (si votre famille est recomposée, tenir compte de la famille d'origine):
 Premier _____
 Deuxième _____
 Troisième _____
 Quatrième _____
 Autre (précisez) _____

 3. Indiquez le nombre d'enfant dont vous avez la garde: _____

 4. a) Lorsque votre enfant avait 4 ans, est-ce que vous comme parents avez participé à des rencontres d'animation du programme Passe-Partout?
 Non _____
 Oui _____

 - b) Lorsque votre enfant avait 4 ans, est-ce que votre enfant a participé à des regroupements d'enfants du programme Passe-Partout?
 Non _____
 Oui _____

 5. À l'âge de 3 ou 4 ans, votre enfant a-t-il participé à une garderie ou une pré-maternelle?
- | | Non | Oui | Nombre de demie journée |
|----------------|-------|-------|-------------------------|
| Garderie | _____ | _____ | _____ |
| Pré-maternelle | _____ | _____ | _____ |
-
6. Quel est votre type de famille?
 Naturelle _____
 Recomposée _____
 Monoparentale _____
 Accueil _____
 Autre (précisez) _____

7. Qui a répondu à ce questionnaire?

Père _____
 Mère _____
 Mère et père _____
 Autre (précisez) _____

8. Quel est le niveau de scolarité que vous et votre conjoint avez complété?

	Père	Mère	Autre (précisez)
Primaire	_____	_____	_____
Secondaire	_____	_____	_____
Collégial	_____	_____	_____
Universitaire	_____	_____	_____

9. Veuillez indiquer votre revenu annuel familial (revenu des deux conjoints) brut?

40 000\$ et plus _____
 25 000\$ et 39 000\$ _____
 10 000\$ et 24 999\$ _____
 Moins de 9 999\$ _____

10. Quelle est votre occupation et précisez celle de votre conjoint (ou du parent qui a la garde de l'enfant concerné par ce questionnaire)?

Père _____
 Mère _____

Appendice E**Baluchon voit
un raton laveur**

Baluchon marche près d'un ruisseau.
Au loin, il voit un animal. C'est un raton laveur.
Baluchon est très intéressé.
Il s'approche de l'animal.

Le raton vient d'attraper une écrevisse.
Il la dévore rapidement et saute sur
une grenouille pour l'avaler.
Ensuite, il s'en va dans les bois.
Baluchon le suit sans faire de bruit.
Le raton s'arrête ici et là
pour croquer de petits fruits
et quelques insectes. Un ver de
terre imprudent va rejoindre les insectes
dans le ventre de l'animal.

Ensuite, il grimpe dans un arbre.
Oh ! il y a un nid d'oiseaux.
La mère crie et s'envole.
Le gourmand aurait aimé manger un
ou deux petits oiseaux mais il se contente
des oeufs qui sont là.
Le raton laveur s'en va dormir dans un arbre creux.
Baluchon est décidé. Il va revenir et le capturer.
Ce sera son nouvel animal de compagnie



D'après le texte,
voici ce que mange
un raton laveur:

103

The image shows a hand-drawn menu template. It is a rectangular sheet with a slightly irregular, hand-drawn border. At the top center, the word "Menu" is written in a simple, bold font. The sheet is held in place by two black pushpins, one at the top left and one at the top right. The body of the menu consists of 20 horizontal lines, evenly spaced, for writing. The bottom right corner of the sheet is folded over.